福岡教育大学・三附属中学校共同研究

令和5年度 研究紀要

福岡教育大学

附属小倉中
10月31日（火）

附属福岡中
11月10日（金）

附属久留米中
11月16日（木）

第19号

福岡教育大学・三附属中学校共同研究　目次

国語科	言葉への自覚を高める国語科学習指導法の研究 - 吟味思考をはたらかせるリフレクションを通して -	１～２
社会科	社会のプレイヤーとして主体的に学ぶ子どもをはぐくむ社会科学習指導法の研究 - ＩＤＭ理論を援用した学習過程を通して -	３～10
数学科	自ら数理を創造する子どもをはぐくむ数学科学習指導法の研究 - 問題の焦点化を明確にした学習活動を通して -	11～13
理　科	科学概念の構築を目指した理科授業の構想 -　概念モデルの内包変容に着目して -	14～18
音楽科	生活や社会の音や音楽とのつながりを深める音楽科学習指導 - 音楽文化と豊かに関わる資質・能力の育成 -	19～24
美術科	美術教育の基本を見つめ直す - 若い先生のための「美術の授業づくり」 -	25～27
保健体育科	学びに向かう力，人間性等を涵養する保健体育科学習指導法の研究 - 全ての生徒が安心して挑戦できる学習活動の工夫を通して -	28
技術・家庭科 ＜技術分野＞	学びのプロセスを重視した技術・ものづくり教育 - 「技術の最適化」を意識できる授業の展開 -	29～31
技術・家庭科 ＜家庭分野＞	「生活を問い直す力」を育む家庭科授業の研究 - 問いを立てるための実感を伴う場の設定を通して -	32～36
英語科	即興的にやり取りする力を育てる英語科学習指導法の研究 - 生徒が「話す聞き手」となるための学習過程を通して -	37～45
学校保健	他者とうまく関わることができる生徒を育てる保健教育 - 自他理解を深める SEL－８S の活用を通して -	46～49

国語科

言葉への自覚を高める国語科学習指導法の研究

―吟味思考をはたらかせるリフレクションを通して―

Ⅰ　研究の概要

「言葉とは〇〇である」の空欄を埋めさせると、多くの学習者は「道具・用具」に類することを書くだろう。それは誤りではないが、言葉の機能は伝達の道具に留まらない。

岩淵悦太郎氏は、言語の機能として「伝達・思考・認識・創造」を挙げている（『現代日本語』筑摩書房、1970 年など）。これにしたがえば、学習者の多くは言語の伝達機能については自覚しており、かつ、創造の機能についても言語文化を生みだすもの、という観点から理解しているものと考えられる。

しかし、言語は思考の道具に留まらず、思考そのもの、認識そのものでもある（注）。たとえば、語彙の豊かな人は、そうではない人（何を見ても「すごい」としか言えない人）よりも緻密にものを見ているといえる。

国語科の学習指導において、道具的な言語技能育成を意識しすぎてはいなかったか。言い換えると、言語能力・言語技能を、主たる目標を達成するための手だてと見なし、その評価も「使えるか」の点に偏っていなかったか。

国語科学習は、言葉を手段として適切に用いることのできる能力を高め、言葉が豊かになることによって高められる思考や認識の育成をめざすとともに、「言葉とは…」という本質的な問いに答えられるような、言葉そのものを見つめる視野を拡充していくことも、重要な目標となるべきであると考える。それが「言葉への自覚を高める」ことであり、「言語観」を形成することでもある。

「振り返り」に代表される、学習の成果をまとめる局面で、その内容のみに注目するのではなく、それがどのような言葉で表されているのか、もっと適切的確な言葉は他にないかと、言葉（言語表現）の面からも検討することが、「言葉への自覚を高める」具体的方法の一つとしてイメージされる。無自覚に選択し、吟味することなくそのまま用いていた言葉を見直し、他の言葉への置き換えの可能性を考えることは、類語を観点とした語彙の拡充に資する。語彙の拡充は言葉の学習の中心の一つといえる。語彙の拡充は認識の拡充と直結する。

「別の言葉はないか」と検証することは、そこで表そうとしている内容自体の再考にもつながる。自分の考えを表し伝える言葉はこれで十分か、と考えることは、自分の考えそのものはこれでよいか、と再検討することと大きく重なる。ここではたらく思考を「吟味思考」とよび、そのような「振り返り」の行為を「リフレクション」として、副主題に位置づけている。

「吟味」の語義は「よく調べること」であり、「熟考」や「精査」が類義語として挙げられる。ここでは、ひとまず到達した結論を再度検討し、妥当性を検証したり、別の可能性を探ったりすることを、その具体的な姿として位置づけたい。繰り返すが、ここでおこなわれる反省的・省察的思考（姿勢）は、自身の考えのみならず、他者の考えの検討や自身との比較も含む（交流活動の意義もここにある）。また、吟味の対象は内容だけではなく、それを表す言葉の適切さにも及ぶ。（別の表し方―語句・語彙―がないか、このような説明で容易に伝わるか、等の検証）

リフレクション（内省）は、吟味そのものであるが、質の面でも時期（タイミング）の面でも、単に「振り返り」を意味するものではない。学習活動や成果を吟味することを、授業末・単元末に限らず、積極的に位置づけ、学習者へ促していきたい。

上に述べたことは「批判的思考」とほとんど重なるが、誤解されることの多い「批判」の語を避けて「吟

味思考」を用いた。当然ながら「批判的思考（力）」育成の意義や必要性を否定するものではなく、こうした姿勢を伸ばすことで、学習者にはむしろ、自説の限界を自覚する謙虚さが身につくと考えている。

学んだことや学び方を言葉にすることは、学習体験を対象化して見つめ直し、一般化することでもある。学んだことを言語化することは、習得したことを次の活用につながるように整える（一般化する）はたらき（それは「振り返り」の大きな役割でもある）も担っている。言葉にすることは認識することであり、「分かり直す」という点で内省そのものである。

（注）言葉は（「内容」に対する）形式や道具にとどまるものではなく、また、「内容」を運ぶ（伝達する）「乗り物」とはいえない。言葉は、思考や認識そのものであり、その端的なあらわれが語彙である。（幼児語の「わんわん」が次第に動物固有の名詞へと置き換わっていくのは認識の精緻化を表すものであり、「論理指標語彙」は、その人の思考（方法）そのものを規定している）

社会科

社会のプレイヤーとして主体的に学ぶ子どもをはぐくむ社会科学習指導法の研究

―ＩＤＭ理論を援用した学習過程を通して―

Ⅰ　研究の概要

１　主題設定の理由

(1) 社会の要請から

現在の社会はＶＵＣＡ時代と言われており（変動的（Volatility）で，不確実（Uncertainty），複雑（Complexity）で，曖昧（Ambiguity)），実際にも，新型コロナウイルス感染症の拡大で，政治や経済，人々の生活など，社会の状況は一変した。また，ロシアのウクライナ侵攻に伴う平和への危機や全世界における物価上昇なども起きており，今後将来，何が起こるか分からない状況にもある。さらに，ＡＩ（人工知能）の普及により，計算や情報処理の速度が以前にも増して大きくなり，人間のできることがＡＩに奪われる世の中になると予測される。このような状況で，細谷（2020）は，「ＶＵＣＡ時代は，次から次へと新たな問題を突き付けてくる。その問題に気づき，望ましい社会にしていくためには，私たち人間のものの見方とそこからどう考えていくかという創造性や態度にかかっている。」と述べている。つまり，これからの時代に求められるのは，国内外でおこっている現状の問題を発見すること，その問題を基に人間だからこそできることを考え，望ましい社会を実現する方策を模索すること，また，その社会が幸福で公正な（Well-being）生活になるように一人ひとりが主体的に社会に生かそうとする態度が必要であると考えることができる。したがって，一人ひとりが主体となり，現状の問題とかかわり合いながら，創造性を発揮することで，幸福で公正な（Well-being）生活が送れるような社会をつくることが必要であると考え，本主題を設定した。

(2) 教科教育のねらいから

社会科の本質は，「社会認識形成を通して，平和で民主的な社会をめざすための市民的資質を育成すること」である。「社会認識」とは，知識を活用し，社会に対しての価値判断を行うことである。この「知識」とは，一問一答的な記述的知識だけではなく，事象間の因果や目的行為の関係から説明する知識や，様々な事象に転用できる概念的知識，さらにそれを基に自己の考えを社会の状況に応じて判断し，行動に生かすための価値判断的知識がある。それを「活用」するとは，実生活で生きた知識を使うことである。「市民」とは，年齢，国籍，職種を超えて，社会を構成する主体のことである。選挙権を有し，社会参画を行う主体である「公民」とは別の考え方である。「市民的資質」とは，そのような市民として，社会の成立を困難にしている課題を見つけ出し，その解決のための方策を考え，望ましい社会を構想する資質のことである。

また，社会は様々な地域や組織で成立するので，自己の考えや判断だけで社会をつくることは難しい。渡部（2019）は，「平和で民主的な社会の担い手をつくるために，公的な問題についての様々な意見に耳を傾けたり，事象に注目したりして，それを批判的に吟味し，賛同を述べあって，問題解決のよりよき提案をすることができるように子どもたちを育てていくことが大切である」と述べている。つまり，協働を通して，望ましい社会の構成に向けて多方面からの意見を基に事象を捉えるとともに，自己の考えをつくることのできる子どもをはぐくむことが求められている。したがって，社会科の授業を通

して，市民的資質を育成するとともに，他との協働を通して日常生活の中で望ましい社会をつくることができる子どもをはぐくむ必要があると考え，本主題を設定した。

２　主題について

「社会のプレイヤーとして主体的に学ぶ子ども」とは，次のように定義する。

望ましい社会の実現に向けて，他との協働を通して，社会に対してどんな行動をとるのがいいのか，考え続ける子ども

「社会」とは，個人が他者と形成する様々な集団のことであり，市町村，都道府県，国家，国際社会（以下，「地域」とする）や家庭，学校，企業（以下，「組織」とする）等がある。本研究における「社会」とは，そのような集団すべてを意味しており，その中で行われる人々の営み（仕組みやルール，秩序など）も含むものとする。本研究では，「社会」は常に変化し続けるものであり，また，必要に応じてつくりかえることが可能なものと考える。「望ましい社会」とは，自他の幸福が実現できる社会のことを指す。「他との協働」とは，自分とは異なる他のことであり，他者や他の社会的事象，資料も当てはまるものとし，自分ではない他との関わりを意味する。したがって，「社会のプレイヤー」とは，望ましい社会の実現に向けて，他との協働を通して，自分だったらどんな行動をとるのかを検討し，実際に行動に移すことのできる子どものことである。ここでは，「ラーナー（学習者，研究者の意味）としての子ども」の育成ではなく，「プレイヤー（実践者の意味）としての子ども」の育成をねらっている。

社会のプレイヤーとして主体的に学ぶ子どもをはぐくむためには，①子ども自身が現代社会で何が起こっているのかを把握することで，学びを進めるための課題を設定し，見通しをもって探究する力，②他との対話を通して，自己の考えや意見，学習内容を修正し，学びを調整する力，③自他の考えや学びを活かし，自分だったらどうするか，日常生活にどう活かしていくかといった，自己の考えや学びを，実生活や新たな学びに転用し，望ましい社会を構想しようとする態度を育成することが必要であると考える。よって，本研究の構成要素を，**「課題を見いだす力」**，**「考えを分析，更新する力」**，**「社会にかかわろうとする態度」**と設定する。

課題を見いだす力	現代社会で何が起こっているのかを把握することで，学びを進めるための課題を設定し，見通しをもって探究する力
考えを分析，更新する力	他との対話を通して，自己の考えや意見，学習内容を修正し，学びを調整する力
社会にかかわろうとする態度	自己の考えや学びを，実生活や新たな学びに転用し，望ましい社会を構想しようとする態度

３　副題について

「ＩＤM理論を援用した学習過程」とは，次のように定義する。

学習前の子どもの実態と「リアルな問題」から，課題を設定し，探究の過程の中で振り返りの場を意図的に設定し，学びを調整しながら子ども主体の学びにするための学習過程。

ＩＤM（Inquiry Design Model）理論とは，アメリカ社会科協議会（ＮＣＳＳ）を中心に構築された理論で，子ども自身が探究できるような学びに単元を構成し，その学びの中で子ども自身が知識を習得し，活用することができるように，学習課題，問い，内容，資料，得られる資質・能力を系統化するものである。それを書き記したものが，「Blueprint（別紙）」である。このＩＤMを用いる良さとして，課題とそれから得られる資質・能力の整合性の検討が行いやすいこと，また，課題と得られる資質・能力の間の探究計画の質的，量的な検討も行うことが容易であること，さらに，１単元で行う問いが一覧で表されていることが挙げられる。しかし，本来のＩＤMは，課題を２つ設定（学習課題と発展課題）するようになっており，具体的な事例を２つ考える必要があり，どの課題を解決するかが分からず，活動がねじれてしまう可能性があり，扱いづらいこと，また，探究計画に段階性があり，教師がコントロールする学びになってしまい，子ども自身の学びにできないことが課題として考えられる。そこで，本

研究では，①１つの学習課題を貫く形でつくり変えたこと，②探究計画を大まかな表にして子どもの主体的な学びに対応できるようにしたこと，③目標を設定し，指導と評価の一体化で検討することができるようにしたこと，この３点を改良し，「三附中社会科版ＩＤＭ」として提案したいと考えている。そのために，子どもの実態と得られる資質・能力を関連付けて提示する**「リアルな問題」**の設定，学習課題として**「パフォーマンス課題」**の設定，子ども主体の学びにするための手立てとして**「振り返り」**の場の設定を主な手だてとする。

「リアルな問題」とは，子どもがかかわりを感じる現実的文脈となる社会的事象のことである。例えば，「アメリカ合衆国における大量生産，大量消費」はアメリカ合衆国の事象であるが，「アメリカ合衆国の大量生産，大量消費に伴う，大量廃棄から発生する環境問題」となると，地球温暖化や気候変動といった長距離越境の環境問題としての社会的事象となり，子どもの実生活に影響がある現実的文脈となる。また，「江戸の政治改革」は，江戸時代中期の歴史的事象の理解にとどまるが，「アベノミクスの経済政策と田沼の政治改革の比較」となると，歴史的事象と現代社会の経済的な比較を通して，子どもたちの実生活にどのような影響が及ぶのかという現実的文脈が生まれる。つまり，時間的・空間的に離れている事象でも，子どもがかかわりを感じる事象になると「リアルな問題」となる。

「パフォーマンス課題（以下ＰＴ（Performance Task））」とは，子どもの現実的文脈を基に，様々な知識や方策を使いこなしていくような場面を設定し，表現や制作など，社会に開かれた行動を行うことを求める課題である。この課題は，子どもがかかわりを感じる実生活上の体験や思考に沿った，真正な課題であることを前提とする（例えば，子どもを一国の大統領の立場に立たせるものや，タイムマシンを使って歴史上の時代に移動して考えるなど，子どもの状況からかけ離れすぎたものにならないようにする【教室のファンタジー問題化】）。さらに，活動だけ行い，何も理解できなかったというＰＴにならないように，ＰＴの中に問いや知識を埋め込んでおく必要がある。つまり，学習後の子どもの姿や身につけておきたい知識をある程度想定をし，そのための「リアルな問題」を基にしたＰＴを子どもとともに設定することが求められる。つまり，子どもにとって身近な現実的文脈から課題を設定し（Ⅰ），探究計画を設定し，調査活動を行い（Ⅱ），表現や制作物の作成などの活動を設定する（Ⅲ）ことで，社会的事象の知識や方策を理解し，学習後も社会に対してどんな行動をとるのがいいのか，考え続けることができるようにすることをねらう。

「振り返り」とは，過去学んだことや，１時間（１単元）で学んだことを自己評価し，現在の学びや次の新たな学びに生かすための自己省察を行う活動のことである。この場合の「振り返り」とは，①探究計画を立てる際に，子ども自身が何を知っているのか，何を明らかにしないといけないのかを，過去の学びや経験を生かし，計画立てを行うことをねらう**探究を促す振り返り**，②１時間で行った学びについて，何ができたのか，何ができなかったのか，次時で何を行うのかを，子ども自身が自己の学びの進捗状況を基に，次時に生かすことをねらう**学びを調整する振り返り**，③単元で獲得した知識を，自分たちの生活にどう生かしていくか，他の分野，事象にどう生かしていくかといった，今後の生活や新たな学びにつなげることをねらう**学びを生かす振り返り**を指す。振り返りの場を設定することで，子ども主体の学びになると期待できる。

まず，第一次では，社会的事象から課題を設定し，活動への見通しをもつことができるようにすることをねらう。具体的には，学習課題の設定，探究計画の作成を行う。その際，社会における「リアルな問題」を基に，社会をよりよくするためのＰＴを設定したり，調査内容，問い，資料を吟味するための探究計画作成の場を設定したりする。第二次では，設定した計画をもとに，自己の考えや意見，学習内容を修正し，学びを調整することができるようにすることをねらう。具体的には，調査活動，対話活動の実施や，さらなる調査の実施を行う。その際，ＰＴに対する考えを作るための調査活動，対話活動を設定したり，自己の考えをよりよくするための探究計画を評価，再構成する場を設定したりする。第三次では，自己の考えや学びを，実生活や新たな学びに転用し，望ましい社会を構想しようとすることができるようにすることをねらう。具体的には，課題の解決，それを通して総括，振り返りを行う。その

際，手段，対象を明確にし，ＰＴに対する考えをつくる活動を設定したり，学んだ知識や問いを生活や新たな学びに生かすための振り返りの場を設定したりする。

４　学習過程のモデル

	第一次	第二次	第三次
ねらい	社会的事象から課題を設定し，活動の見通しをもつことができるようにする。	自己の考えや意見，学習内容を修正し，学びを調整することができるようにする。	自己の考えや学びを，実生活や新たな学びに転用し，望ましい社会を構想しようとすることができるようにする。
学習内容	１　ＰＴの設定（Ⅰ） ２　探究計画の作成 **【探究を促す振り返り】**	３　探究計画を基にした調査活動（Ⅱ） ４　探究計画の評価，再構成 **【学びを調整する振り返り】**	５　表現や制作などの活動（Ⅲ） ６　総括 **【学びを生かす振り返り】**
手だて	・「リアルな問題」を基に，社会をよりよくするためのＰＴの設定 ・視点を基に，調査内容，問い，資料を吟味するための探究計画作成の場の設定	・ＰＴに対する考えを作るための調査活動の設定 ・自己の考えをよりよくするための探究計画の評価，再構成の場の設定	・ＰＴに対する考えをつくる活動の設定 ・学んだ知識や問いを生活や新たな学びに生かすための振り返りの場の設定

三附中社会科版ＩＤＭの例

<table>
<tr><th colspan="2">子どもの実態と指導観</th><th>リアルな問題</th></tr>
<tr><td colspan="2">アンケートなどからわかる生徒観とそれに対してどんな指導するかという指導観の明記</td><td>単元の教材観と子どもがかかわりを感じる事象とを関連付けた内容の明記</td></tr>
<tr><td>ＰＴ</td><td colspan="2">子どもの考え，発言から想定されるＰＴの明記（現実的文脈に沿ったもの）</td></tr>
<tr><td>探究計画</td><td colspan="2">社会的な見方・考え方に着目して，子どもがたてるであろう想定される探究すべき視点の明記</td></tr>
<tr><td>目標</td><td colspan="2">・　○○を通して，□□を理解することができる。
・　○○を通して，△△しながら，□□すること
・　○○を通して，△△しながら，□□しようと
活動全体で達成すべきゴール（単元目標）の明記</td></tr>
<tr><td colspan="2">ルーブリック</td><td>アンカー（子どもの姿）</td></tr>
<tr><td colspan="2">Ａ　学んだことを実生活や新たな学びにどう生かすかに加えて，自分自身の生活や行動の前後の比較を書いている記述</td><td rowspan="3">ＰＴを解決した子どもの姿</td></tr>
<tr><td colspan="2">Ｂ　学んだことを実生活や新たな学びにどう生かすかの記述</td></tr>
<tr><td colspan="2">Ｃ（現状）
想定されるルーブリックの内容の明記</td></tr>
</table>

別紙１　三附中社会科版ＩＤＭの例

第〇学年〇組　社会科ＩＤＭ（仮）

指導者　　〇〇　〇〇

子どもの実態と指導観	リアルな問題
本学級の子どもは，自分たちの生活はアジア州との何らかの関わりがあるということを理解していることがわかった。また，アジア州の中心的存在の国とその理由を，産業や人口の視点に着目して説明することができていることもわかった。しかし，子どもの理解の大半が「東アジア」，「東南アジア」にとどまっており，広い視野でアジア州を理解できていないことがわかった。また，将来の人口推計や産業構造の推移を根拠にして，将来の日本やアジア州の状況がどうなるのかについて理解できていないこともわかった。 そこで，経済成長が進むアジア州の問題から課題を把握し，その課題を解決することを通してアジア州の地域的特色を理解するとともに，課題に対する自己の考えを分析，更新し，今後の生活や新たな学びに生かそうとする態度を高めることができるようにすることをねらいとする。	日常生活の中で，アジア州で作られたものに囲まれて生活をしている我々日本国民。2022 年現在，アジア州で加工，生産された生活必需品の割合は約７割にも上る。そのような中で，日本の経済成長率は停滞，下降し続け，アジア州の中でも下位に位置するようになった。日本の今後の経済成長の可能性を高めるために，「アジアとビジネスをする日本企業は多く，日本の対アジア貿易額は，米国やＥＵとの貿易額よりも大きい。アジアとの貿易で稼ぐと同時に，日本が軍事的に脅かされることがないように，周辺国との関係を築いていかなければならない。その中で，日本を良くするのは，日本の若者たちだ。皆さんに，こうした若者たちと懇談する機会を持つとともに，育成への支援もお願いしたい」という提言がなされている。したがって，アジア州のどの地域と関係を持ち，連携を図っていくかで変わることは言うまでもない。

ＰＴ	日本と比較しても大きく経済成長が進んでいるアジア州において，日本は今後どの地域と特に深く関わっていくべきだろうか。これからを生きる一人の市民として，自分の考えを意見書に表しなさい。		
探究計画	**①環境条件の視点からの探究** ・問い：経済成長と気候や地形などの環境条件はどのように関わっているんだろう。 ・内容：観光業や鉱業，農業での経済成長を行っている地域もある ・資料：自然環境や鉱産資源の分布に着目した主題図	**②他との結びつきの視点からの探究** ・問い：他の国や地域に与えたり受けたりしている影響とは何か。 ・内容：経済特区の設置やそれに伴う外国資本の受け入れがあり，他地域との交易の行いやすさが経済成長の要因になっている。 ・資料：労働力の内訳や多国籍企業を示した資料や主題図	**③人間の営みの視点からの探究** ・問い：人口の多さと経済成長はどのように関わっているのだろう。 ・内容：人口が多いので，労働力に活かせるということや，産業の発展による高度化が経済の成長を促している。 ・資料：人口構成や産業の推移を示した資料
目標	・環境条件や他地域との結びつき，人間の営みの視点に着目して捉え，地図や統計から必要な情報を読み取り，アジア州の地域的特色を理解している。（知識・技能） ・日本と関係をさらに深めるべきアジア州の地域を，地理的な見方・考え方を働かせて選択し，自分の考えを表現している。（思考・判断・表現） ・アジア州の中に位置する日本に生きる一人の市民として，今後の日本とアジア州の関係を意見書としてまとめ，今後の生活や新たな学びに生かそうとしている。（学びに向かう力・人間性）		

ルーブリック	アンカー（子どもの姿）
A　日本が関わっていくべき地域はどこか，環境条件や結びつき，人間の営みの視点に着目して，意見書にまとめ，今後の日本の展望についての意見が書かれている。	学習前よりも，多面的・多角的な視点からアジア州の経済発展について理解し，日本の現状を基にして，どの地域と関わっていくべきか，自分の意見を表すことができた姿。
B　日本が関わっていくべき地域はどこか，環境条件や結びつき，人間の営みの視点に着目して，意見書にまとめている。	
C（現状）日本が関わっていくべき地域はどこか，理解していない。	

別紙２　社会科学習指導案

第○学年○組　社会科学習指導案

指導者　　○○　○○

１　単　元　「アジア州」

２　指導観

○　アジアは世界にも類を見ないスピードで経済成長を遂げている地域である。その要因として，人口や自然環境など，産業の発展に申し分のない条件が揃っていること，それに伴う豊富で安価な労働力があること，臨海部を中心に経済特区の設置やアジア NIEs の活性化などに伴う多国籍企業のアジア進出，アジア各地域で行われている外国人労働者の受け入れなどが挙げられる。日本は今後アジア州と連携を図っていき，停滞している経済を活性化させていくことが必要である。

本活動は，産業とそれに伴う経済成長を中核にして，アジア州を大観することを通して，アジア州の地域的特色を理解し，学んだことを今後の生活や新たな学びに生かそうとするための活動である。この活動を通して子どもは，環境条件や他地域との結びつき，人間の営みの視点に着目して，地図や統計から必要な情報を読み取り，アジア州の地域的特色を理解することができる。また，日本と関係をさらに深めるべきアジア州の地域を，地理的な見方・考え方を働かせて選択し，自分の考えを表現することができる。さらに，今後アジア州の中に位置する日本に生きる一人の市民として，今後の日本とアジア州の関係を意見書としてまとめ，生活や新たな学びに生かそうとすることができるので，大変意義深い活動である。

○　本学級の子ども（37 人）に事前調査を行った。〔世界の６つの州のなかで，関わりが最もある州はどこか〕と問うと，ほぼ全員が「アジア州」と答えた。〔私たちの生活とアジア州の国や地域はどう関わっているか〕と言う問いに対して，「中国や東南アジアなどと貿易で大きな関わりがありそう（23 人）」，「文化の影響を受けている（18 人）」などと答えた。〔「アジアの中心」と言われたら，どこを想像するか〕と問うと，「中国（31 人）」，「日本（10 人）」が多く，その理由としても，「貿易が盛ん」，「人口が多いから」，「技術が発達している」と言う回答が多かった。〔アジア州の中で，今後世界を引っ張っていきそうな地域はどこか〕と問うと，「東アジア（24 人）」が最も多く，その理由として，「日本があるから」，「中国の経済などに引っ張りそうなイメージがあったから」，「人口が多くて，工業農業が盛んな国があるから」と答えた。次は「東南アジア（６人）」，「中央アジア（４人）」という結果となった。

以上の結果から，本学級の子どもは，自分たちの生活はアジア州との何らかの関わりがあるということを理解していることがわかった。また，アジア州の中心的存在の国とその理由を，産業や人口の視点に着目して説明することができていることもわかった。しかし，子どもの理解の大半が「東アジア」「東南アジア」にとどまっており，広い視野でアジア州を理解できていないことがわかった。また，将来の人口推計や産業構造の推移を根拠にして，日本やアジアの将来がどうあるのかについて理解できていないこともわかった。

子どもの実態と指導観の内容

○　そこで，経済成長が進むアジア州の問題から課題を把握し，その課題を解決することを通してアジア州の地域的特色を理解するとともに，課題に対する自己の考えを分析，更新し，今後の生活や新たな学びに生かそうとする態度を高めることができるようにすることをねらいとする。まず，アジア州の学習に対する関心と見通しをもつことができるように，アジア州の経済成長率を提示し，日本とアジア各地域と比較し，課題を考える活動を設定する。次に，アジア州の地域的特色を理解し，自己の考えを分析することができるように，環境条件や他地域との結びつき，人間の営みの視点に着目して調査し，探究計画を振り返る活動を設定する。さらに，自己の考えを更新し，今後の生活や新たな学びに生かそうとする態度を高めることができるように，課題に対する自他の考えを交流し，最終的な自分の考えを表した後に，今後の日本とアジアの将来について，意見書にまとめる活動を設定する。

３　目　標

○　環境条件や他地域との結びつき，人間の営みの視点に着目して捉え，地図や統計から必要な情報を読み取り，アジア州の地域的特色を理解している。

○　日本と関係をさらに深めるべきアジア州の地域を，地理的な見方・考え方を働かせて選択し，自分の考えを表現している。

○　アジア州の中に位置する日本に生きる一人の市民として，今後の日本とアジア州の関係を意見書としてまとめ，今後の生活や新たな学びに生かそうとしている。

目標の内容

4　計　画（８時間）

次	配時	学習活動・内容	指導上の留意点
一	1 ②	1　アジア州の学習に対する見通しをもつ。 (1) アジア州で作られた生活必需品の割合を調べる。 ・電化製品，衣類，玩具がほとんどアジア州で生産 ・生活において，アジア州との関わりは必要不可欠 (2) アジア州の経済成長率を提示し，日本とアジアの他の地域と比較する。 ・過去５年間の経済成長率の順位 ・日本と他のアジア州の地域との比較 ・南アジア，東南アジアが高成長，日本は低成長 パフォーマンス課題：日本と比較しても大きく経済成長が進んでいるアジア州において，日本は今後どの地域と特に深く関わっていくべきだろうか。これからを生きる一人の市民として，自分の考えを意見書に表しなさい。 (3) 課題解決のための探究計画を立てる。 ・地域と仮説，調査する内容，精査するための視点	・自らの生活とアジア州との関わりを見いだすことができるように，アジア州で作られた身のまわりの生活必需品の割合を調べる活動を設定する。 ・アジア州の学習に対する関心をもつことができるように，アジア州の経済成長率を提示し，日本とアジア各地域と比較する活動を設定する。その際，日本はアジア州との関連が必要であると考えることができるように，経済成長率を吟味して生じた「なぜ」疑問を共有し，課題を考える活動を設定する。 ・アジア州の学習に対する見通しをもつことができるように，探究計画を立てる活動を設定する。
二	1 ③ 2 ①	2　アジア州の各地域が経済成長している要因を調べる（（　）内は五つに分類したアジアの地域を表す）。 (1) 環境条件に着目して，経済成長の要因を調べる。 ・豊富な自然を生かし，観光業が発達（南，東南） ・鉱産資源を採掘，輸出する鉱業の発達（西，中央） (2) 他地域との結びつきに着目して，経済成長の要因を調べる。 ・外国人労働者の受け入れ（西，東） ・外国資本の受け入れ（西，東南，南，東，中央） ・他地域との交易の行き来する（中央，東南，南） (3) 人間の営みに着目して，経済成長の要因を調べる。 ・人口急増に伴う豊富な労働力（東，東南，南） ・産業構造の高度化（東，東南，南） 3　調査活動に対する評価を行う。 (1) 課題解決の達成度を評価し，立てた探究計画を再度吟味する。 ・探究計画の評価，探究計画の吟味 ・他との比較（進捗状況，課題に対する意見交流）	・自然的条件に着目してアジア州の各地域で経済成長が行われていることを理解できるように，観光や鉱産資源の分布といった環境条件の視点から調べる活動を設定する。 ・空間的相互依存作用に着目してアジア州の各地域で経済成長が行われていることを理解できるように，交通や交易といった他地域との結びつきの視点から調査する活動を設定する。 ・社会的条件に着目してアジア州の各地域で経済成長が行われていることを理解できるように，できるように，人口増加や人々の生活，産業といった人間の営みの視点から調査する活動を設定する。 ・自己の課題解決の度合いを理解することができるように，解決の達成度を評価し，立てた探究計画を再度吟味する活動を設定する。
三	1 ②	4　課題に対する自己の考えをつくる。 (1) 交流活動を行う。 ・日本が深く関わっていくべき地域とその理由 ・経済成長の要因，自身に異なるという特殊性 ・人口増に伴う経済成長しているという共通性 (2) 最終的な自分の考えを表し，今後の日本とアジアの将来について，意見書にまとめる。 ・日本と関係を持つべきアジア州の地域 ・選んだ具体的な理由と特出すべき事項 ・今後の日本の方向性　・今後の学びについて	・自己の考えを更新することができるように，集団で課題に対する自他の考えを交流する活動を設定する。その際，深く関わっていくべき具体的な地域，その地域を選んだ理由，特に重視すべき事項の三点から日本がどの地域と深く関わっていくべきか，表現できるようにする。 ・今後の生活や新たな学びに生かそうとする態度を高めることができるように，最終的な自分の考えを表し，今後の日本とアジアの将来について，意見書にまとめる活動を設定する。

本時（２／２）

リアルな問題の内容

探究計画の内容

意見形成に向けた内容

→目標につながる

数学科

自ら数理を創造する子どもをはぐくむ数学科学習指導法の研究

- 問題の焦点化を明確にした学習活動を通して -

Ⅰ　研究の概要

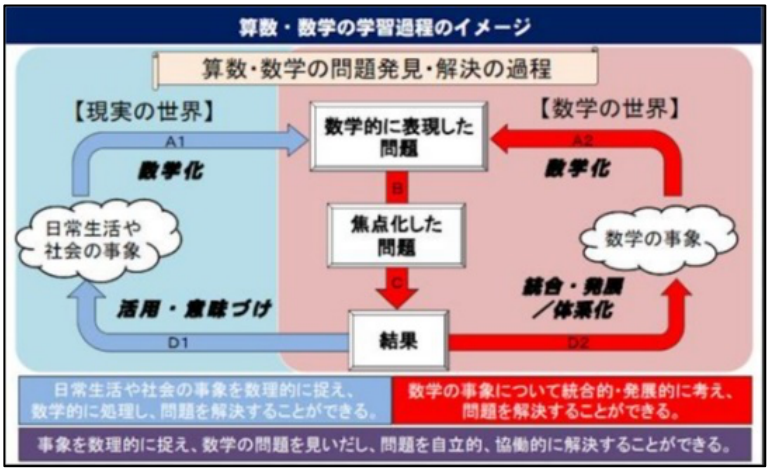
１　主題設定の理由

(1)　社会の要請から

これからの社会は変動的で不確実性、複雑性、曖昧性が増す予測困難な時代、いわゆる“ＶＵＣＡの時代”といわれている。このような社会をしなやかに生きていくためには、常に新しい未知の問題に対して、その状況における最適な解を自力、あるいは他者との協働により導きだし、新たな価値を創造していくことが必要である。そのような中、数学教育には、事象を数理的に捉え、その中から問題を見いだし、解決していく過程で、問題に対する答えや解決方法を発想し、論理的に考えを進めたり、物事を判断したりしていく力や、新たな数理を自立的、協働的に創造していこうとする態度の育成が求められている。以上のことから、自ら数理を創造する子どもをはぐくむことは、これからの社会の中で問題を発見、解決し、新たな価値を創造する子どもをはぐくむことにつながると考え、本主題を設定した。

(2)　数学科教育の動向から

数学の学習では１時間の学習を、数学的活動を通して進めていく。ここで、数学的活動とは学習指導要領解説数学編（2017）には、「事象を数理的に捉え、数学の問題を見いだし、問題を自立的、協働的に解決する過程を遂行すること」と述べられている（**図表１**）。つまり、数学的活動である問題発見・解決の過程をふみながら学習を進めることが、数学の学習において、数理を追究し、新たな数理を創造していくことであるといえる。



【図表１　数学的活動】

このような問題発見・解決の過程をふまえながら進められる現在の数学科教育だが、「数学的に表現した問題」から直接「結果」を導き出すことがある。つまり、「焦点化した問題」の段階が曖昧になる場合がある。これまでと何が違うのか、何が問題なのか、何が分かったらいいのかというように、問題を解き始める時から結果を導き出すまでの間で問題を焦点化し、全体で共有することで、問題がより具体的になったり、これまでの思考の流れが整理できたり、既知なることと未知なることが明確になったりする。このようなことから、問題を焦点化することに着目し、子どもたち自身で新たな数理を構成したり、数理を創造したりすることを目指す本研究は、数学科教育の動向からも意義深いと考える。

２　主題及び副主題の意味

(1)　主題の意味

自ら数理を創造するとは、自立的、協動的に既知の数理を使って、未知の数理を既知の数理に変えていくことである。

数理とは、「数の理論、数学上の理論、計算、計算方法」のことである（デジタル大辞泉より）。数学は、事象を数量や図形及びそれらの関係に着目して捉え、目的に応じて数、式、図、表、グラフ等を活用し、論理的に思考を進めていく。つまり、そのような活動を通して構築された概念や原理・法則が数理であると考える。

子どもたちは数学の学習で、この数理を学習指導要領に則り、系統立てて学び、獲得していく。つまり、数学科の学習では、これまでに獲得した既知の数理と、これから獲得していく未知の数理がある。このような既知の数理をもとにして未知の数理を明らかにし、統合的・発展的に考察することで既知の数理に変えていくことが数理を創造することであると考える

「統合的・発展的」について、中島（1982）は、『「統合的・発展的」という２つの観点を並列したものと読みとるよりは、「統合という観点に基づいた発展的な考察」として読みとることが望ましい。』と述べている。また、『結果が得られても追究し続けようとする発展の方向を示すものとして、共通の観点を見いだして１つのものにまとめる「集合による統合」、概念や形式が、もっと広い範囲に適用できるようにする「拡張による統合」、既知の概念や形式だけでは、適用できないとき、補うものを加えて完全になるようにまとめる「補完による統合」がある。』と述べている。つまり、このような数理を統合していく学びを進めることが統合的・発展的に考察することであると考える。そこで、「自ら数理を創造する」ための構成要素を①既習の数理や、数理を構成する過程を振り返ることができる力である俯瞰力②既習の数理とのつながりから新たな数理を創造しようと発想する力である発想力、③数学的な推論をもちいて、筋道立てて考える力である論理的思考力の３つとする。

(2)　副主題の意味

問題の焦点化を明確にした学習活動とは、単元の各段階で、問題解決の困難点を共有し、何がわかればいいのかという解決の糸口を見いだす場を取り入れた学習活動のことである。

デューイは、問題解決における「反省的思考」として、（Ⅰ）困難の漠然たる自覚、（Ⅱ）困難点の明確化、（Ⅲ）仮説の着想、（Ⅳ）検証、（Ⅴ）高度の検証という５つの段階を指摘している。この、デューイの反省的思考に則り、数学の学習過程の各次のねらいに応じて、困難点を共有し、解決の糸口を明確にしていく活動、すなわち問題を焦点化する活動を位置づけていく。第一次では、既知から未知なる数理を見いだすことができるように、既知の数理だけでは解決が困難な問題を提示する。解決の過程で、「どのようなことができれば解決できるか」と、問題を焦点化し、単元を通しての課題を設定する活動を行う。そのため、問題を焦点化するのは、授業の終末段階になる。第二次では、それぞれの１時間の学習の中で、既習の数理を使いながら論理的に考え、新たな数理を構成することができるように、発想した数理を論理的に追究する活動を行う。既習の数理では解決できないことに気づいた段階で「前時までとの違いは何か」「何がいえればいいのか」と、問題を焦点化し、数理を追究していく。そのため、問題を焦点化するのは、授業の導入段階になる。第三次では、それぞれの１時間の学習の中で、数理の価値を見いだすことができるように、発展的な問題を追究する活動を行う。二次で構成した数理を使って問題を解決する中で困難に直面したときに「何が分かれば解決するのか」と問題を焦点化し、解決の見通しをもつことができるようにする。そのため、困難点を明確にし、問題を焦点化するのは授業の展開段階になる。このような問題を焦点化する学習活動を設定することで、既習の数理や、数理を構成する過程を振り返りながら新たな数理を創造しようと発想し、発想したことを数学的な推論をもちい

て、筋道立てて考えることができるので、俯瞰力、発想力、論理的思考力をはぐくむことができると考える。

(3)　学習過程のモデル

次	第一次	第二次	第三次
ねらい	未知なる数理を見いだし、学習課題を設定することができるようにする。	既習の数理を使いながら論理的に考え、新たな数理を構成することができるようにする。	数理の価値を見いだすことができるようにする。
学習活動	(導入)・問題の把握 (展開)・問題解決(未解決) **(終末)・単元問題の焦点化** **・単元全体の課題の設定**	**(導入)**・問題の把握 **・本時の問題の焦点化** **・めあての設定** (展開)・問題解決 (終末)・考察	(導入)・問題の把握 **(展開)・問題解決のための問題の焦点化** **・解決の見通しの共有** (終末)・考察
教師の援助	○　既習の数理だけでは解決が困難な問題（教材）の提示 ○　困難点の共有の場の設定とコーディネート	○　問題提示の工夫 ○　既習の数理では解決が困難であることの共有の場の設定とコーディネート	○　発展的な問題（教材）の提示 ○　解決の見通しの共有の場の設定とコーディネート

3　数学科でめざす子ども像

○　数量や図形などの数学的な視点から事象や対象に迫り、基礎的・基本的な知識及び技能を身につけ表現することができる子ども　（知識及び技能）

○　数学を活用して事象を簡潔、明確、統合の価値のもと、論理的、発展的に考察することができる子ども　（思考力・判断力・表現力等）

○　よりよいものを創出しようとする心情のもと、生活や学習に数学を積極的に活用したり、自らの思考過程や学び方を俯瞰して、評価・改善したりすることができる子ども　（学びに向かう力・人間性等）

4　研究の仮説

数学科の学習過程において、問題の焦点化を位置づけた学習活動を設定すれば、子どもは直面した問題を焦点化するときに、既習の数理や、数理を構成する過程を振り返り、新たな数理を創造しようと発想し、数学的な推論をもちいて筋道立てて考えるので、自ら数理を創造する子どもをはぐくむことができるであろう。

理科

科学概念の構築を目指した理科授業の構想

― 概念モデルの内包変容に着目して ―

Ⅰ 研究の概要

1 はじめに

理科授業では，子供たちの実態を踏まえた科学概念の構築や科学的な探究能力の育成および態度の涵養を各学校段階に応じて図ることが求められる。この中で科学概念の構築に関しては，現行の学習指導要領理科の中で「知識の理解の質を更に高める」と示されており，その重要性が指摘されていると言える。また，中学校理科の教科目標解説では，自然の事物・現象についての理解を深めるために「自然の事物・現象についての観察，実験などを行うことを通して，自然の事物・現象に対する概念や原理・法則の理解を図る。（中略）その際，日常生活や社会との関わりの中で，科学を学ぶ楽しさや有用性を実感しながら，生徒が自らの力で知識を獲得し，理解を深めて体系化していくようにすることが大切である。」とされている。

しかしながら，ここでは知識獲得のプロセスや理解を深めて体系化することに対する理論や具体的な方途が示されているわけではない。また，「主体的・対話的で深い学び」による授業改善が謳われ，各地での研修や授業実践が数多く行われてきたが，授業によって具体的にどのような知識理解の質向上が図られているかについては様々である。本研究では，これまでの大学・三附属中研究会理科部会の取り組みを継承し，特に概念モデルの内包変容に着目することを通して知識理解の質を更に高めて深い学びを実現させるための単元構成や授業提案を行っていきたい。

2 基礎的理論

（1）概念について

概念とは，「ある物事（例えば，自然の事物・現象）に対する共通の認識」であり，共通項とそれが適用される対象（事例）と範囲で構成されるものと捉えられる。すなわち，概念はある個別的な知識群がもつ意味内容の共通性（定義やルールなど）を定め，その中での個別知識の位置づけや範囲を明確化したものである。本研究では，平成 21 年度以降，概念についての共通性を示すものを「内包」，そして内包の対象となる事例と適用される範囲を「外延」とする概念モデルを基盤としている。

（2）概念構築のための基礎的理論と方略

概念構築にあたっては，構成主義学習論の立場から子供たちの既有の考えを基底とし，これらの実態に対して授業者が意図的に働きかけることで概念変容や最適な科学概念構築を促していくことができるかを研究の柱としてきた。

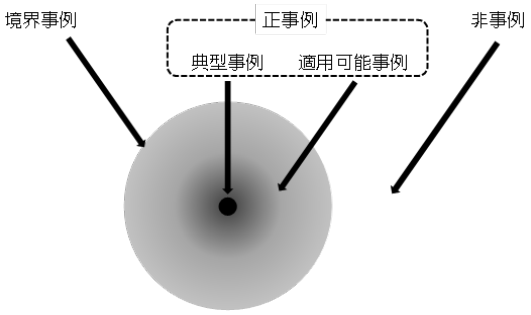


図１ H24～26 の研究より
多種多様な事例（研究紀要 17 号から抜粋）

平成 21 年度からの研究では，①典型事例による科学概念の構築，②境界事例による認知的葛藤の生起，③科学概念の再構築と科学概念の適用範囲の最適化というプロセスを単元構成に位置づけ，西林[1)]の知見を援用しつつ，わかったつもりの状態をよりわかる状態にするような授業実践を考案した。その際，典型事例となりうる事象や境界事例となりうる事象について検討し，それらの事象提示が子どもの科学概念構築をどのように促進させたかについて考察してきた。

森藤[2)]は，図１のように，概念の適用範囲の内外に存在すると考えられる多様な事例を「正事例（典型事例，適用可能事例）」と「非事例」および「境界事例」として表し，概念モデルに明確に位置付けた。平成 24 年度からの研究では，「前研究の考え方を引き継ぎつつも，学習内容によっては，科学概念の再構築に境界事例による認知的葛藤が必ずしも必要不可欠であるわけではないため，①典型事例に基づく科学概念の初期的な意味と適用範囲の構築，②適用可能事例，非事例，境界事例の検討をとおした科学概念の意味の精錬と適用範囲の最適化という，やや緩やかな理論枠組みに修正していった」とされている。図２は，概念の適用範囲を確定していくプロセスを模式的に表したものである。ここでも西林の主張を踏まえて，領域固有的に個々の学習内容に応じた各事例の配列を工夫しながら，概念の適用範囲の最適化（目指す科学概念に対する既有概念の適用範囲の拡大あるいは縮小）としての理科学習構成を追求している。また，平成 24 年度の研究では，「当該の科学概念に関して，どのような意味(科学用語とその科学用語を用いて構成される文としての命題，命題のネットワークとしての理論)を構築させていったらよいのかについて，具体的な単元内容レベルで検討してきた。その中で，専門家や教師にとっては自明の知識であるが，子どもにとっては，全くあるいはほとんど意識されていない知識であり，科学概念の意味構築には，必要不可欠な知識(いわゆる補助的知識)の存在に目を向け，それらを単元構成や各時の理科授業の中に，どのように明示的に位置づけたらよいかについても議論を重ねてきた」とされており，事例や命題などの情報を効果的に配置した理科学習の提案と実践が行われた。

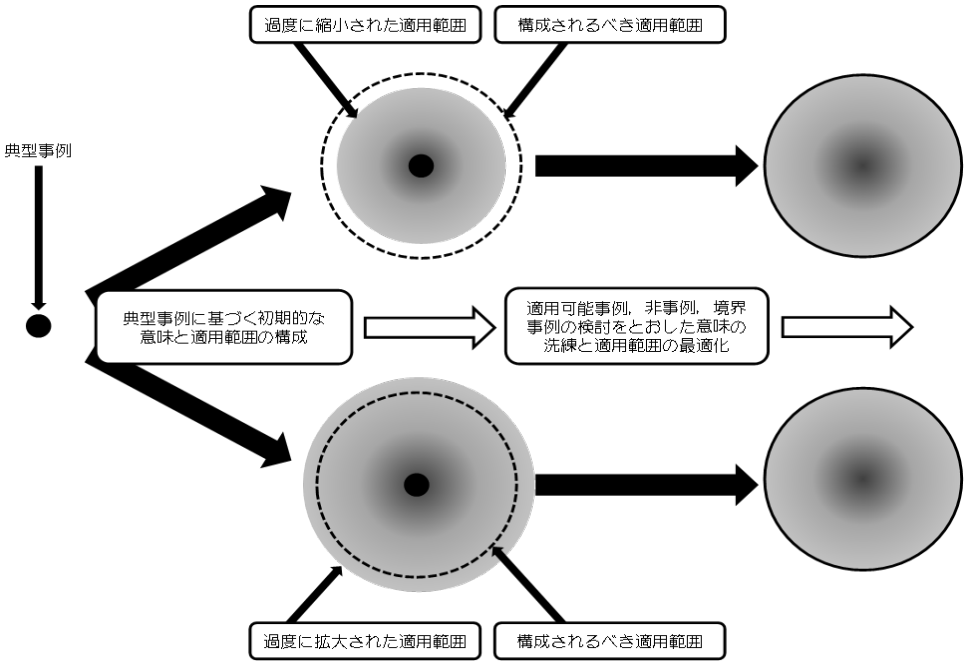


図２　H24～H26 の研究より（研究紀要 17 号から抜粋）

これらの論点に加え，平成 27 年度以降の研究では，概念構築を目指す際に，情報提示等の意図的な制御による学習構成の工夫だけでなく，自動的な学びや理解を促すための方法論的手立てにも着目しながら授業実践を継続してきた。

３　これまでの実践を踏まえた教授方略の整理

（１）これまでの実践について

表１は，これまでに実施された公開授業であり，物理領域９件，化学領域４件，生物領域２件，地学領域３件の計 18 件となっている。

今回はコロナ禍による研究の中断や教員の入れ替わり等もあり，研究内容を引き継ぐためにも下記に簡単に各授業の詳細を示すこととする（詳細は各年度の研究紀要[3)]を参照)。

平成 23 年度実践の「浮力のしくみを探ろう」では，水に浮く物体が水槽の底から離れない現象を観察させ，その理由について仮説を立てて考察する授業を構想した。「電流と発熱の仕組みを探ろう」では，電流が流れているエナメル線（金属）の温度を下げると流れる電流の大きさはどうなるか，仮説を立てて考察する授業を構想した。「仕事とエネルギー」では，２つの異なる形状の斜面を移動してゴ

ールする物体の運動について仮説を立てて考察する授業を構想した。また，切れた斜面から飛び出す物体の運動について考えさせた。「運動とエネルギー」については，火を使わなくても紙が燃焼する現象を説明するために圧縮発火器でのエネルギーの増加と保存について考察する授業を構想した。また，切れた斜面から飛び出す物体の運動について考えさせた。「運動とエネルギー」については，火を使わなくても紙が燃焼する現象を説明するために圧縮発火器でのエネルギーの増加と保存について考察する授業を構想した。「化学変化と原子・分子」では，いろいろな物質で酸化鉄を還元できないか調べ，酸素との結びつきについて考察する授業を構想した。「動物の種類と生活」では，進化とは何かについて，事例を示しながら段階的に適用範囲を定めていく授業を構想した。これらは，『浮力』，『電流・熱と抵抗』，『力学的エネルギー保存』，『燃焼』，『還元』，『進化』といった概念や法則について，３つのフェーズを設定し，既有や既習の知識を活用して考えた場合に認知的葛藤を生じさせた上で子供の理解をより深めることを意図したものであった。

年度	単元および授業者
H23 年度公開	H23-1 浮力の仕組みを探ろう H23-2 電流と発熱の仕組みを探ろう H23-3 仕事とエネルギー H23-4 運動とエネルギー H23-5 化学変化と原子・分子 H23-6 動物の生活と種類
H26 年度公開	H26-1 光の性質 H26-2 身近な物理現象～光の性質～ H26-3 豆電球の明るさと回路の関係を探ろう H26-4 二つの「とける」現象のしくみを探ろう H26-5 水溶液とイオン H26-6 地球と宇宙
H29 年度公開	H29-1 水圧と浮力 H29-2 運動の規則性 H29-3 物質の状態変化 H29-4 生物の成長と細胞 H29-5 大地の成り立ちと変化 H29-6 天体の１年の動き
R2 年度	感染症の影響により授業実践および公開授業中止

表１　これまでの研究実践事例（公開授業のみ表記）

平成 26 年度実践の「光の性質」では，光源の色と見える色の関係について，三原色による光の反射や吸収をもとに考察する授業を考察した。「身近な物理現象～光の性質～」では，凸レンズを一部隠したときにできる像について考察する授業を構想した。「豆電球の明るさと回路の関係を探ろう」では，直列回路の豆電球に抵抗器をつないだ時の豆電球の明るさを比較し，考察する授業を構想した。「二つのとける現象のしくみを探ろう」では，飽和硫酸銅水溶液を観察し，そのしくみについて粒子モデルを使って考察する中で粒子の新たな性質を説明する授業を構想した。「水溶液とイオン」では，食塩水の電気分解について仮説を立てて考察する授業を構想した。「地球と宇宙」では，月の満ち欠けの見え方や規則性についてストーリー性をもって考察する授業を構想した。これらは，いずれも平成 23 年までの概念構成理論をより整理し，必ずしも認知的葛藤の生起にこだわらず，授業で主要となる知識や補助的な知識などの配置をより明確にして適切な概念構成を図る授業構成となっている。

平成 29 年度実践の「水圧と浮力」では，水溶液中では浮力がなぜ大きくなるのかについて，濃度の異なる水溶液中で浮力が変化した理由を模式図で描画しながら考察する授業を構想した。「運動の規則性」では，斜面上で転がり落ちるボールを離れたカップに入れるにはどうしたらよいかについて，座標軸をもとに水平投射での物体の運動の特徴を考察する授業を構想した。「物質の状態変化」では，沸騰とはどのような現象なのかについて，冷却しても沸騰が生じることを示しながらモデルなどを用いて考察する授業を構想した。「生物の成長と細胞」では，根が伸長するしくみを細胞の数や大きさ，位置に着目し，予想をモデルで明確にした上で考察する授業を構想した。「大地の成り立ちと変化」では，北九州にある平尾台（カルスト地形）はどのようにしてできたのか，紙芝居をつくりながら説明させる授業を構想した。「天体の１年の動き」では，地球公転モデル図に地軸の傾きを予想して書かせ

て，南中高度や日の出と日の入りの違いの関係を考察する授業を構想した。これらはいずれも，前年度までの研究を踏襲しつつ，事例の設定に単なる事象だけでなく，モデルや作図などの方法論的な設定を加えて見通しや考察を行うといった問題解決における予見的，形式的，比喩的な有効性を組み込んだ授業構成となっている。

内包変容	
i	内包（ほとんど形成されていない）→科学的な内包
ii	内包（科学的に誤っている）→科学的な内包
iii	内包（科学的に誤っている）→科学的に一部誤っている
iv	内包（科学的に一部誤っている）→より科学的な内包
v	内包（科学的な内包）→より科学的な内包

表２　内包変容の様態（例）

外延変容	
vi	事例の追加による新たな適用範囲の設定
vii	事例の追加のみ（適用範囲は変わらない）
viii	事例の追加による適用範囲の拡大
ix	事例の削除による適用範囲の縮小
x	適用範囲の拡大と縮小の複合

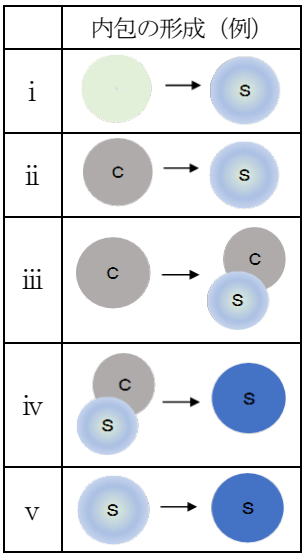
表３　外延変容の様態（例）

（２）概念モデルの変容と今回の授業立案

これまでの実践については，いずれも生徒の実態を踏まえて，概念の適用範囲の確定とその最適化を図ってきたものであるが，例えば実践 H23-6 や実践 H26-6 のように，該当単元学習前の子供の考えを適宜変容させながら，習得を目指す科学概念の基本的な理解を図る学習にあたるものと，その他の実践のように，該当単元内で習得した基本的な科学概念をもとにさらに学習が展開され，授業者からの問い直しや新たな事例の提示を通して概念理解をより深めるものに大別される。なお，それぞれの学習における理解の深化の程度には違いが見られる。

上記の点を整理するために，表 2，表 3 のように，本研究の理論となっている概念モデルにおける内包と外延変容の様態例を分類した。また，図 3 に，i～v の内包変容について模式的に表した。これらの内包変容の様態に着目すると，該当単元内容の学習における子供の内包の初期状態と学習を通した理解深化の程度のターゲットが定まることになる。

ここで，本研究における学習の段階としては，ｉ～iii が科学概念の初期的な意味形成にあたり，iv，ｖはその意味の精錬にあたるとする。そして，単元内容に応じてｉ～ｖの組み合わせと外延変容vi～ｘが相互に関連しながら総体的な概念構築が図られていくと考える。

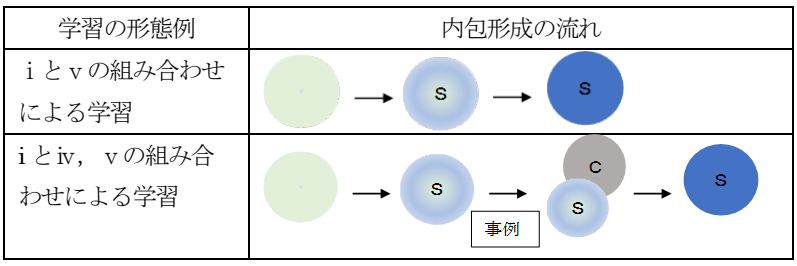


C：Children's　S：Scientific

図３　内包変容（例）の模式図

今回の研究では，冒頭に述べた「知識の理解の質を高める」ための具体的な手立てとして，内包形成の流れを明確に定めた単元構成や事例開発，授業立案を行っていく。例えば，図 4 のように，通常の教科書での取り扱いではｉとｖの組み合わせによって理解の深化が図られる学習に対して，初期的な意味構成の後に意図的に新たな事例を提示することによって，潜在的な誤った考えを表出させる。このことで新たな着眼が生まれ焦点化されたり，誤った考えを修正したりすることを通して内包が精錬されることが効果的な場合がある。また，その際の外延の様態についても具体的に見取っていきたい。もちろん，ある概念の理解を図る際

図４　事例の工夫を通した内包形成の展開例



に，個人内および教室内で子供が構築する概念の様態は様々であることにも留意し，立案したプランの検証を行っていきたい。

（引用文献・参考文献）

１）西林克彦『「わかる」のしくみー「わかったつもり」からの脱出』，新曜社，1997
２）森藤義孝「構成主義の学習論」，『理科の教育』，東洋館出版社，Vol.61，No.724，pp.5-8，2012
３）例えば，福岡教育大学・三附属中学校『平成 23 年度研究紀要 第 16 号』，2011

（坂本　憲明）

音楽科

生活や社会の音や音楽とのつながりを深める音楽科学習指導

－音楽文化と豊かに関わる資質・能力の育成－

Ⅰ　研究の概要

はじめに

学校内外を問わず，日々の生活やそれを取り巻く社会の中には，様々な音や音楽，音楽文化が存在し，我々の営みに直接的・間接的に影響を与えている。特に近年，グローバル化や情報化，AI 等の進展がますます加速し，音や音楽，音楽文化との関わり方も著しい変容を遂げている。こうした状況の下で，学校音楽教育の場においても，自分と音や音楽とのつながりを築き，深めながら，音楽文化と豊かに関わる学習活動の展開を図ることが期待される。現行の中学校音楽科学習指導要領においても，「表現及び鑑賞の幅広い活動を通して，音楽的な見方・考え方を働かせ，生活や社会の中の音や音楽，音楽文化と豊かに関わる資質・能力を育成すること」が教科の目標として示され，これからの時代を生きる子どもたちが，生活や社会における様々な音や音楽，音楽文化の存在を知り，その意味や価値などを自覚できるような学びの実現に向けた授業改善を図ることが求められている。そこでは，生徒が，歌う，楽器を演奏する，音楽をつくる（創作），聴く活動を通して，生活や社会の中の音や音楽の働き，音楽文化の豊かさなどに気付いたり，尊重したりできるようになることが大切である。そのためには，生徒が音楽科の学習の有用性を認識することができる場面を，指導の過程に適切に位置付ける工夫をしていくことが重要となる。本研究では，生徒一人ひとりが自分自身を取り巻く生活や社会と音や音楽とのつながりに目を向けながら，音楽的な見方・考え方を働かせた学習を積み重ね，主体的・対話的で深い学びの実現を図ることによって音や音楽に親しみ，音楽文化と豊かに関わることができる資質・能力の育成を目指す取り組みを進め，今後の音楽科の授業改善に向けた示唆を導出したい。

1. 学校音楽教育と生活や社会の中の音や音楽，音楽文化との関わり －中学校音楽科学習指導要領の目標に示された記述の変遷

学校音楽教育と生活や社会の音や音楽，音楽文化との関わりについては，中学校音楽科学習指導要領では，昭和 26(1951)年版(試案)において，すでに教科の目標の中で言及されている。それ以来，時代の移り変わりの中で，その基本的な考え方も少しずつ質的な変容を遂げてきているが，ここでは急速な社会の変化に自ら対応できる能力や我が国の文化と伝統を尊重する態度の育成などが重視され，生徒の主体的・創造的な活動の展開が求められるようになった平成元(1989)年版以降の目標に示された記述の変遷を概観する。

平成元(1989)年版…昭和 53(1978)年版では，各学年の目標が第１項目（表現活動）と第２項目（鑑賞活動）の二つの項目で構成されていたが，平成元年版では，次のように「各学年の目標」の第３項目に「音楽によって生活を明るく豊かなものにする態度を育てる」という文言が加えられ，「音楽と生活とのかかわり」についての理解を深め，多様な音楽を生活の中に取り入れて主体的・創造的な活動を活発に行うことによって得られる大きな喜びや共通の感動体験とともに，明るく豊かな社会生活を送ることのできる生徒の育成が教科の目標の一つとして掲げられた。そこでは，学習を通して得られる喜びや感動を，個人だけではなくグループや学級など多くの人と共に体験し合うことの大切さについても触れられている。これは，現在の授業改善の方向性として示されている「主体的・対話的で深い学び」の視点に通じるものであると考えられる。

2 各学年の目標

・第１学年の目標（3）

「音楽活動の喜びや共通の感動を体験させるとともに，進んで音楽活動をしようとする意欲を養い，音楽によって生活を明るく豊かなものにする態度を育てる」

・第２学年及び第３学年の目標（3）

「多様な音楽の学習を通して，音楽活動の喜びや共通の感動を体験させるとともに，主体的な音楽活動の仕方を身に付けさせ，音楽によって生活を明るく豊かなものにする態度を育てる」

平成 10(1998)年版…音楽と生活との関わりについての目標が，次のように「各学年の目標」の第３項目から第１項目へと移行されるとともに，取り扱う学習活動の対象が「音楽」に「音」を加えて，「音や音楽」として示された。

2 各学年の目標

・第１学年の目標（1）

「音楽活動の楽しさを体験することを通して，音や音楽への興味・関心を高め，音楽によって生活を明るく豊かなものにする態度を育てる」

・第２学年及び第３学年の目標（1）

「音楽活動の楽しさを体験することを通して，音や音楽への興味・関心を高め，音楽によって生活を明るく豊かなものにし，生涯にわたって音楽に親しんでいく態度を育てる」

急変する社会においては，音や音楽が本来の意味や役割だけではなく，それらの社会的・言語的コンテクストをはじめとする多様な機能を担うようになってきており，そのような音や音楽を取り巻く環境の変化は，学校における音楽科の存在そのものに対しても，少なからず影響を及ぼしている。学習指導要領「第３章 指導計画の作成と内容の取扱い」の中で，音楽の素材である「音」に関して，「適宜，自然音や環境音などについても取り扱う」ということが示されたが，そのことについて解説編では「現代の生活の中には，自然音や多くの環境音が存在する。それらが人々の生活にどのような影響を与えているかを考えたり，静寂について関心をもったりすることは，人間と音楽との関わりから，より豊かな音の空間を目指す生活態度を育成するために大切なことである」と述べられている。これは音や音楽と生活や社会との関わりについて，より積極的に取り組んでいくことを通して，これまでの学校で学んだ音楽経験を生活に生かすことだけではなく，家庭や社会で得た音楽経験を学習や学校生活に生かすことによって，学校内外を問わず，生活の中で音や音楽に親しむとともに，それらに対する興味・関心を基盤として，生涯にわたって楽しく音楽と関わることができる態度を身に付けるようにすることが，これまで以上に期待されていることを意味するものである。

平成 20(2008)年版…平成 18(2006)年に改正された教育基本法の「教育の目標」（第２条の５）に「伝統と文化を尊重する態度を養う」ことが規定されたことを受けて，音楽科の改善の基本方針の一つにも「音楽と生活との関わりに関心をもって，生涯にわたり音楽文化に親しむ態度をはぐくむ」ことが示された。学習指導要領において，「各学年の目標」に関しては，前回と同じ文言で音や音楽と生活との関わりについて記述されているが，その根底となる「1 教科の目標」に，次のように「音楽文化についての理解を深める」ことが書き加えられ，生涯にわたって音楽文化に親しむ態度を育成するための指導を充実することが示された。（ここでは「1 教科の目標」のみ記載する）

1 教科の目標

・表現及び鑑賞の活動を通して，音楽を愛好する心情を育てるとともに，音楽に対する感性を豊かにし，音楽活動の基礎的な能力を伸ばし，音楽文化についての理解を深め，豊かな情操を養う。

そこでは，国際化が進展する中で国際社会に生きる人間としての自覚をもって互いの国について認め合い，それぞれの国の文化を理解し尊重する態度を育成するという観点から，多様な音楽に触れ，それぞれの音楽のもつ固有性や共通性などについて気付くことを通して，人々の生活と音や音楽との関わりに関心をもったり，音楽のもつ価値等を考えたりする学習活動を展開していくことが求められる。音楽文化の理解に関しては，単に楽曲や曲種，文化的背景を知識として知るということだけではなく，様々な音や音楽がもつよさを感じ，その多様性を文化として理解するとともに，人が音や音楽によって自己の心情をどのように伝え合ったり，共有し合ってきたかなどについて，生徒が実感できるように指導することが大切である。

音環境については，前回の学習指導要領「第３章 指導計画の作成と内容の取扱い」での記述が，「適宜，自然音や環境音などについても取り扱う」という文言のみであったが，今回の改訂では，そのことに加え，「音環境への関心を高めたり，音や音楽が生活に果たす役割を考えさせたりするなど，生徒が音や音楽と生活や社会とのかかわりを実感できるような指導を工夫すること」と示された。様々な音や音楽が氾濫する現代社会において，身の回りの自然音や環境音などに耳を傾けながら音や音楽と生活や社会との関わりを実感できるような指導を工夫することは，音環境に関心をもつことや人々にとっての音や音楽の役割や存在意義について考えたり，音楽文化の理解を深めるために必要であり，生涯にわたって音や音楽と主体的に関わっていくことの動機づけにもなる。

さらに平成 20 年版では，もう一つ重要なこととして，〔共通事項〕の新設が挙げられる。これは表現及び鑑賞に関する能力を育成する上で支えとなる指導内容(①音楽を形づくっている要素や要素同士の関連を知覚すること，②それらの働きが生み出す特質や雰囲気を感受すること，③音楽に関する用語や記号などを音楽活動を通して理解すること)を〔共通事項〕として示し，音楽科における指導内容と育成する資質・能力とを明確にした。我が国や諸外国の様々な音楽の特徴をとらえる学習の窓口としても，表現及び鑑賞の各活動と〔共通事項〕とを関連させて，どのような要素を知覚し，特質や雰囲気をどのように感受したのかをそれぞれ確認しながら結び付けていくこと，また，音楽に関する用語や記号などを用いてイメージや意図などを伝え合う活動を取り入れることは，世界に存在する多種多様な音や音楽に対する理解を促し，音楽文化を継承・発展・創造することにつながるものである。

平成 29(2017)年版…教育課程全体を通して育成を目指す資質・能力が三つの柱(「知識・技能」,「思考力・判断力・表現力等」,「学びに向かう力・人間性等」)として整理された。また各教科等の目標の冒頭部分に「柱書」が置かれ，その資質・能力の育成を目指すための学習指導の基本的な指針が示された。音楽科においてもその構造に基づいて目標が整理され，育成すべき資質・能力が明確化されたが，柱書部分では，次のように多様な音楽活動を通して，それらの資質・能力を育成していくことが規定されている。

１ 教科の目標 （ここでは「柱書」の部分のみを記載する）

表現及び鑑賞の幅広い活動を通して，音楽的な見方・考え方を働かせ，生活や社会の中の音や音楽，音楽文化と豊かに関わる資質・能力を次の通り育成することを目指す。

このように，音楽科で育成を目指す資質・能力を「生活や社会の中の音や音楽，音楽文化と豊かに関わる資質・能力」と規定し，その育成に向けて，生徒が「音楽的な見方・考え方」を働かせ，主体的・対話的で深い学びの実現を図るようにすることは，生涯にわたって，生活や社会の中の音や音楽，音楽文化と豊かに関わっていくために大切なことであり，教科として音楽を学習することの有用性を認識することにもつながるものである。また学習の中で，日々の生活や社会の様々な場面での音環境への関心を高めたり，多様な音楽表現の共通点や相違点に気付き，音や音楽に対する価値意識を広げたり，音楽文化について理解を深めたりすることは，人間にとっての音や音楽の存在意義やよりよい音環境づくりについて考えたりする一つの契機にもなり，音楽を学ぶことにおいて極めて重要な意味

をもつ。そのためにも授業場面では，生活や社会と自分との関係性を実感するという体験を重ねることによって，表現や鑑賞の活動を通して，様々な音や音楽と生活や社会との関わりについて学んだことの意味や価値などを生徒が自覚できるように指導することが大切である。つまり，生徒一人ひとりが「音楽文化の担い手」として，様々な音や音楽，音楽文化に触れ，その多様性を理解することによって，学校で学んだ音楽が生徒の現在やその後の人生の実生活の場面において生きて働くものとなるとともに，生涯にわたって音楽に親しみ，生活に生かしていこうとする態度を形成する役割を果たすことに大いに寄与するものとなる。

以上，ここでは学校音楽教育と生活や社会の中の音や音楽、音楽文化との関わりについて，中学校音楽科学習指導要領の目標の変遷を通してその基本的な考え方を概観してきたが，やはり近年になるにしたがって，学校での音楽活動や音楽の学びが生徒自身の生活や社会とどのように関わり，どのような価値をもつのかといったことに意識を向ける指導が求められているということを改めて確認できた。こうした状況を踏まえて，今後，ますます多様化する生活や社会の中で，「生活や社会の中の音や音楽と音楽文化と豊かに関わる資質・能力を育成する」ことを目指す音楽科の授業改善(学習指導の工夫)を図ることがより一層期待されるところである。

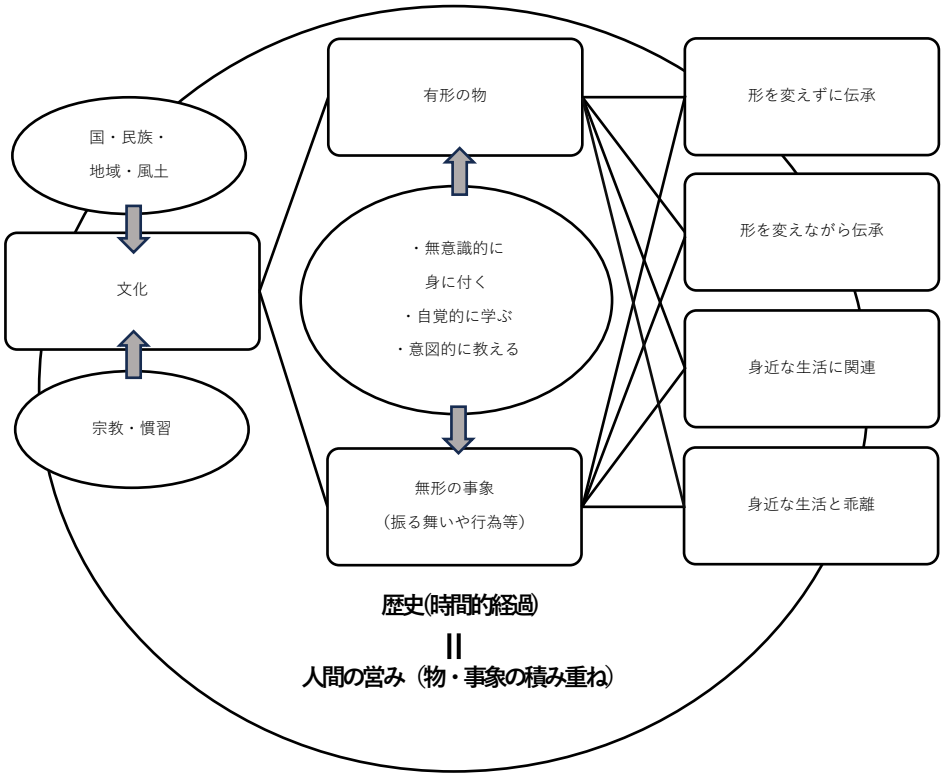
（木村次宏）

２．音楽文化と豊かに関わる資質・能力の育成を目指した授業構想―教材の「文化性」を探る―

１）文化とは何か

学習指導要領の教科の目標に示された「音楽文化」とは何を指すのか。これについて述べるために，初めに文化そのものについて考えたい。

実際に私たちは，文化の中で生きている。文化とは，以下の【図１】のように，国・民族・地域・風土，宗教・慣習等の特徴や特性を土台として形成されるものである。そして文化の中には，有形の物＝例えば建造物・造形作品・道具等，無形の事象＝例えば振る舞い・行為・時間的芸術作品がある。さらに，それらは時間的な経過とともに形を変えて，または変えないで伝承されてきたものであり，一個人の身近な生活と関わりの深いものや密接なもの，あるいは生活とは関わりの薄いものや乖離したものがある。これらはすべて文化の種類とその特徴であり，人の営みや事象の積み重ねによる時間的経過は歴史となる。以下は，今川たちによる「文化」を参考に再構成した図である（今川ほか，2016，pp. 124-125）。



【図１　文化の種類と特徴】

２）音楽文化とは何か

学習指導要領に示された目標及び本研究のキーワードとなっている「音楽文化」は，前述した「文化」の特徴や種類と密接に関連している。音楽とは，様々な「場」で演奏されてきたものである。「場」とは，国や慣習等の大きな土台のもとに構築された建物内外に作られた「空間」ともいえる。音楽は，演奏者や聴衆等がその「場」や「空間」に集うことで生成される。時には，人々が集うことによって自然発生的に音楽が生まれる「場」や「空間」が生成される。時代や国等によってそこに集う者の身分や立場や関係性は異なるものの，音楽はその「場」や「空間」と「人」とのつながりの中で，音の実演や再現によって創り出される事象である。

音楽は人の営みと密接なつながりを持って存在している。その営みの中で生み出される「有形の物」は，例えば楽器や記譜された楽譜である。これらは，国や民族・地域の交流や時代の変遷を経て，変化する部分や変化しない部分を混在させながら現在まで伝承されてきた。次に，「無形の事象」は，音や音楽の演奏・創作行為や鑑賞行為そのものである。変化あるなしに関わらず，「場」の中で演奏されてきた音楽は，我々の身近にある音や音楽のほか，時間的・物理的に離れた距離にあるものもある。このような成り立ちの中で，我々を含む音楽行為への参加者は，奥深い身体的な感覚や言葉では説明しきれない感情の共有を行ってきたのである。

３）本研究の取り組みの視点

日本の学校教育における音楽科教育に目を向けると，音楽文化の「有形の物」として，学習教材＝多様な楽器や楽譜がある。また，「無形の事象」として，楽曲のほかに生徒による様々な演奏・創作行為や鑑賞行為がある。これらは，時代の流れからの要求や生徒の生活や社会全体の変化，学習の「場」の特徴に即して，変化したり内容が多様化したりしている。

音楽科の学習において，身体を通して楽器や声，楽曲の持つ音楽的な美しさや面白さを味わい音楽に「浸る」経験，演奏や創作行為そのものの奥深さや楽しさ・難しさを味わう経験を生徒がもつことは重要である。これらの部分を重視しつつ，生徒が自分自身と生活や社会の中にある音や音楽や，音楽文化との関わりを実感できる授業を構想する必要がある。とはいえ，今を生きる生徒の身近な生活の中ですぐに手が届き受動的に享受されているような，あるいは時間的・物理的に距離が近いような音や音楽を扱うことのみでは，「生活や社会の中の音や音楽，音楽文化」に関わる学習を充実させることはできない。学習内容の充実を図るためには，前述の１）や２）の内容を踏まえて，「学習する楽曲・楽器や題材全体における『文化性』」という視座からの教材分析が重要となる。「文化性」とは，文化の性質や特性を指す。音楽文化と豊かに関わる生徒の資質能力を育成するためには，指導者は様々な時代や世界に広く存在する多彩な音や音楽を見つめ，それらが持つ文化性を多角的に見取ったうえで，その文化性を授業構想の軸に据える必要があるのである。

本研究では，「文化性」という視点による教材の分析方法，及びそれらをもとに生徒自身が音楽文化と関わっていると実感できるような授業構想の提案を行うことを目的とする。研究方法としては，教師の働きかけや指導言，教材提示の特徴を分析するとともに，音楽への生徒の関わり方の没頭の様子，生徒の発言や創作物，学習プリント等から，音楽文化とのつながりの実感を持たせるうえでの効果的な手立てや留意点，重視すべき点を明らかにしていく。

（山中和佳子）

【主要参考文献】

・文部省『中学校指導書 音楽編』，『中学校学習指導要領解説 音楽編』 昭和53年，平成元年，平成11年　教育芸術社
・文部科学省『中学校学習指導要領解説 音楽編』 平成20年，平成29年　教育芸術社
・西岡芳信・伊野義博編著(2008)『平成20年改訂 中学校教育課程講座音楽』 ぎょうせい
・クレイトン，マーティン他編 (2011)『音楽のカルチュラル・スタディーズ』 若尾裕監訳，株式会社アルテスパブリッシング
・小山英恵(2016)「戦後音楽科教育の発展史」『鳴門教育大学研究紀要』第31巻 pp.76-87.
・今川恭子監修 (2016)『音楽を学ぶということ―これから音楽を教える・学ぶ人のために―』教育芸術社
・副島和久編著(2017)『中学校 新学習指導要領の展開』 明治図書
・佐藤 寛(2017)「生涯にわたって音や音楽に関わることのできる生徒の育成 ―生活や社会，伝統や文化との関わり関連付ける指導の工夫―」 『東京都教職員研修センター　東京都教員研究生カリキュラム開発研究報告書』https://www.kyoikukensyu.metro.tokyo.lg.jp/09seika/reports/files/kenkyusei/h29/h29_k09.pdf (2023年9月1日)
・宮下俊也編著(2018)『平成29年改訂 中学校教育課程講座音楽』 ぎょうせい
・西岡加名恵・石井英真編著(2019)『教科の「深い学び」を実現するパフォーマンス評価 「見方・考え方」をどう育てるか』 日本標準
・木村次宏(2019)「生活や社会との関わり」『音楽教育研究ハンドブック』 音楽之友社， pp.192-193.
・国立教育政策研究所 『学習指導要領データベース』https://www.nier.go.jp/guideline/ (2023年9月5日)

美術科

美術教育の基本を見つめ直す

－若い先生のための「美術の授業づくり」－

Back to the Basics of Art Education

Ⅰ　研究の概要

子どもたちとの５０分間の「授業づくり」に目を向ける実践研究にとりくもうとした我々の研究は２０１７年を最後にコロナ禍で中断した。しかしその間，教員の世代交代により，これまでにない数の美術教師が誕生した。若い先生が育ってきた自己の表現を磨く教育の場と，すべての子どもたちがより豊かに生きていくために美術と出会う教育の場は, どちらも素晴らしい場所であるのだが，その性質は異なる。若い先生たちに,「美術の授業づくり」について考えてもらい, 美術を通して人を育てる美術教育の願いをつかんでもらいたい。それが今次の研究の目的である。

１．美術の授業づくり ～基本のフォームをみつめなおす

⑴　美の世界から子どもたちに渡したい「種子」を見つける

子どもといっしょに自然を探検するということは，まわりにあるすべてのものに対するあなた自身の感受性にみがきをかけるということです。それは，しばらくつかっていなかった感覚の回路をひらくこと，つまり，あなたの目，耳，鼻，指先のつかいかたをもう一度学びなおすことなのです。

レイチェル・カーソン『センス・オブ・ワンダー』（新潮社版）より

美術の海はとてつもなく広い。それは人類が自らの存在の意味を，造形表現を通して探ってきた営みの集積だからである。そのなかからとり上げたひとつの美しいものを手に，美術教師は子どもたちの前に立つ。美術の授業づくりはここから始まる。（しかし，誠実な美術教師は，すでに美術の大海をさまよい，ここに至るまでに十分に困難な道を辿り，そしてやっとの思いでここに戻ってきているのである。）子どもたちの実態に応じて柔軟で細やかな題材設定をおこなえるという点が，他教科と美術科の最大の相違点であり，それは，この教科の素晴らしさであり，また苦しさでもある。

しかしここで，美術教師はさらに自らに問わなければならない。

「それは本当に目の前の子どもたちにとって，今，大切なものなのだろうか？」

そして教師は，子どもたちの暮らしを見つめ，彼らが求めているものを探り，その問いへの答えを出す。

もちろん，子どもたちを育てていく三ヶ年を通した教育活動の計画はある。それは，子どもたちにつけさせたい力の確かな系統的プランである。しかし，そのために，今どんな「種子」を用意するかは，教師の眼と腕にかかっている。

⑵ 子どもたちと美をつくる

さて，子どもたちと出会わせたい素晴らしい美を見つけることができた。しかし，これはまだ，「種子」が準備できたという段階である。

そこでまず，この美しいものを教師はどう子どもたちと育てていくのかを考えなければならない。これを子どもたちはどう表現できるのか。表現をギリギリどこまで子どもたちの実態に合わせて咀嚼するのか。そのことで表現の本質は失われないか。どんな素材，道具を使うのか，それは人数分確保できる

のか。予算は大丈夫か。どう子どもと出会わせ，どう表現を引き出していくのか。これらひとつひとつの関門のクリアが待っている。

そしてようやく，美術の授業の核心である子どもたちとの表現の場面となる。

子どもたちの美との最初の出会いが印象深く，それが自分たちの欲するものであるとき，子どもたちのなかにつくりたい描きたい衝動が生まれる。そこから，いかにスムーズに空間と時間のなかで子どもたちの表現を導き出すのか，教師の演出家としての手腕が試される。

- 道具，材料，その扱いについての説明，安全に扱うルール
- 制作空間（場所）の確保
- 工程ごとのタイミングの良い時間配分
- 共につくる仲間とのかかわりと見つめ合い（鑑賞）の場の保障

それらを合理的に計画し，教室全体の動きを読み取りながら，授業展開の微調整をおこなっていく。ひとつの指示のミスが授業を崩すこともある。（それを子どもたちのせいにしてはならない。）

子どもたちは，自らと仲間の表現を通して美と出会い，さらに自らの表現を深めていく。鑑賞は表現のためのものであり，表現は鑑賞のためのものである。そして，今の自分としての精一杯の表現を教室の仲間とともにやり遂げる。

子どもたちの真実の「いっしょうけんめい」の表現は，それが，決して器用なものでなかったとしても，鍛えられたアスリートの見事なパフォーマンスと同様，必ず観る人の胸を打つ。ジャン・デュビュッフェの唱えるアール・ブリュットの偉大な表現，ピカソが大切に手元に置き続けたアンリ・ルソーの絵画，それらの表現の素晴らしさの理由もそこにある。生身の人間が生命をかけた表現にこそ「美」は宿るのである。そしてそれは言葉抜きに他者の心に届く。言葉抜きで伝わらない美しさをだれも美術とは呼ばない。

美術の授業が生まれるまでの過程を整理してみる。

① 子どもたちの今の育ちに必要なものを誠実に見取り，題材を決定する。
② 子どもたちの動きを見通し，それに対応できる支援を準備し，授業を設計する。
③ 材料，道具，活動の空間，時間を確保し，効果的に配置，配列する。
④ 常に子どもの表現と思考を読み取り，タイムリーな支援のある５０分間を展開していく。

- 造形表現への支援‥‥かたち，色，イメージ，材料・道具への接し方等
- 学習活動への支援‥‥学びのゴールや見通しを示すこと。表現を価値づける（ほめる）こと。

⑶ 子どもと美術と教師がシンクロするとき

美術教師の授業づくりの意図が子どもたちの思いや生活の実態にぴったりと合い，子ども，美術表現，教師の三者が「がっぷり四つ」に組んで造形表現が展開されていく５０分間の美術の授業の面白さを我々は良く知っている。そこに，出会う者を感動させる表現が必ず結実することも。

その，美術科授業における〈深い学び〉が生まれた状態を実現させるための授業づくりの基本のフォームの大切さを，今回，研究主題，授業実践として提起し，広く地域に共同研究を呼びかけたい。

教師としてあたりまえのことを，我々がどれだけやれているのかを確かめる。美術教師としての基礎「体力」を向上させ，授業力を上げる。そこに教科の未来と子どもたちの笑顔が見えてくる。

２．三附中はどうとりくもうとしているか

美術教師は限りなく広がる美術の原野をかけめぐり，発信される有形無形のメッセージを受けとめようと子どもたちに寄り添い続け，自らの感性と思考をフル回転させる。そして，５０分の授業が生まれ，その積み重ねを通して子どもたちの育ちが生まれる。

今回は，そのことを「授業づくり」として，ミニマルに，そして必ず受け取ってもらえるように，どう若い教師のみなさんに伝えていくのか，三附中の美術教師は頭を悩ませている。美術の授業づくりを考え合っていて，ふと，「これはすべての教科にあてはまるのではないか」と悩んでいる。しかしその立ち止まりが附属中の美術教育実践をもう一段高めることにつながると考える。たくさんのことを身につけてきた教師が，その重荷を一度下ろし，改めて何も無いところから授業を見つめ直すことで「あっ！」と答えは見つかるのである。（笹原）

保健体育科

学びに向かう力，人間性等を涵養する保健体育科学習指導法の研究：

全ての生徒が安心して挑戦できる学習活動の工夫を通して

Ⅰ　研究の概要

令和３年度体力・運動能力，運動習慣等調査結果では，「『難しいことでも，失敗をおそれないで挑戦している』は，あなたのどれくらい当てはまりますか」との問いに対して，「どちらかといえば当てはまらない」「当てはまらない」と回答した中学校男子生徒の割合は21.9%，女子生徒27.8%であったことが示されている（スポーツ庁，2021，p.78）。また，「体育の授業で，自分の動きの質が向上している（例えば，ボール投げであれば，正しいパフォーマンスでボールを投げられるようになった）ことを実感することがありますか」との問いに対して，「あまり実感しない」「実感しない」と回答した男子生徒の割合は20.9%，女子生徒26.9%であったことも示されている（スポーツ庁，2021，p.77）。言い換えればこれは，男子生徒のおよそ５人に１人，女子生徒の４人に１人は「挑戦心」を十分に持っていない，「達成感」を感じることができていないことを意味する。

こられの結果は決して看過できるものではない。今日では，GIGAスクール構想のもとでの１人１台のICT端末の活用により，個別最適な学びと協働的な学びを一体的に充実させ，主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業づくり，授業改善が求められている（スポーツ庁，2022，p.9)。しかしながら，全ての児童・生徒の挑戦心が育まれなければ，上記の学びの充実や授業づくり，改善を推進していくことにはつながらず，児童・生徒に達成感を味わわせていくことにはつながっていかないと考える。

このような考えを踏まえ本研究では，「本来の失敗を失敗としない」教材づくり，「安心して何度でも挑戦できる」人づくり・クラスづくりの２点に着目して進めていくことにした。前者は，各種スポーツの特性や醍醐味を失わせることなく，運動課題やルール等の工夫や修正により生徒が安心して各種スポーツの技能の向上を図ることができるようにすることである。後者は，「学びに向かう力，人間性等」を構成する「公正」「協力」「責任」「参画」「共生」「健康・安全」の内容について，「どうしてルールやマナーを守ること必要なのか」「一人一人の違いに応じた課題や挑戦を認めるとどのようないいことがあるのか」といった理由や意義の理解を図り，実際の学習場面に当てはめた行動をできようにすることである。

上記２点に関して具体的に授業を計画，実践していくことで，全ての生徒が安心してのびのび，いきいきとそれぞれに適した挑戦を重ねながら運動課題に取り組み，それぞれが達成感を味わうとともに，学びに向かう力，人間性等の各内容を確実に身に付け，生涯にわたって豊かなスポーツライフを実現する資質・能力の育成を図っていきたい。

他教科と異なり，保健体育科の体育分野における学びに向かう力，人間性等では，目標のみに留まらず，指導内容が示されている。このことは，学びに向かう力，人間性等の涵養における体育分野への期待と受け止めることができる。その意味でも本研究の意義は大きいといえる。

【参考文献】

スポーツ庁（2021）令和３年度全国体力・運動能力生活習慣等調査，
https://www.mext.go.jp/sports/b_menu/toukei/kodomo/zencyo/1411922_00003.html（参照日2022年４月１日）.

スポーツ庁（2022）児童生徒の１人１台のICT端末を活用した体育・保健体育授業の事例集，
https://www.mext.go.jp/sports/b_menu/sports/mcatetop04/list/1398875_00001.htm（参照日2022年４月１日）.

技術・家庭科（技術分野）

学びのプロセスを重視した技術・ものづくり教育

－「技術の最適化」を意識できる授業の展開－

Ⅰ　研究の概要

１．研究経過

1969 年に始まった大学と附属中学校の共同研究は、技術分野（以下、「技術科」と記す。家庭分野は「家庭科」と記す。）に関する様々な教育課題に対応して大学教員と附属学校教員が長期的に共同して研究を行うものである。大学教員のシーズ的な研究や先導的研究が教育現場において、どのように教材や学習内容に具現化することができるのかといった側面や、あるいは附属学校教員が有する教育課題に対して大学教員が様々な研究支援をするといったお互いの長所を最大限活かしながら、これまで大きな成果を挙げている。特に技術分野では専門教科を担う大学教員全員がこの共同研究に係わった歴史があり、研究する専門領域にかかわりなく研究手法や研究内容について共同してお互い補完しながら研究を進めている。

過去の共同研究は、大きく四期の研究の流れにまとめられる。第一期は、1969 年から 1975 年（研究紀要１号～４号）であり、それまで「技術科」と「家庭科」が男女に別れて履修していたものを「技術・家庭科」として男女が同じ内容のものを学ぶ単一教科論に基づく研究が行われている。この成果としては、「物質」「エネルギー」「情報」をキーワードとして、家庭科の学習内容を含めた新たな教科内容を検討し、これに基づく具体的な指導案を提案し授業実践を行い、男女共学の可能性を明らかにしたことである。

第二期は、1976 年から 1990 年（研究紀要５号～９号）であり、この時期は家庭科と離れて、生産的視点に基づく技術科独自の教科内容論について研究を深めている。技術科として何を学ぶのかといった本質的な教科内容についての研究成果は、図１に示す技術科における「学習内容の基本構造」に記載されている。この基本構造をふまえた技術の本質に基づいた教材や授業内容の提案がなされており、指導案や授業実践が行われている。この時期の大きな成果としては、「技術の本質」である基本構造によって各領域に共通した内容構成をまとめたことである。

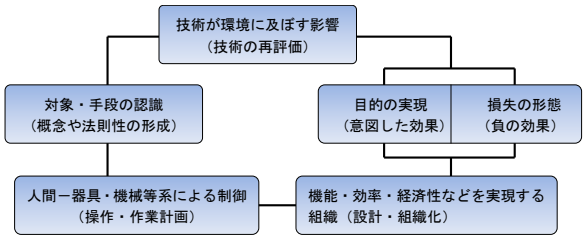


図１　学習内容の基本構造

第三期は、1991 年から 2008 年（研究紀要 10 号～15 号）であり、学習指導要領改訂に伴う時間数削減や「情報基礎」の導入など、技術科に関わる状況の変化に対応して、その方向性を様々に検討した時期である。この成果としては、技術の本質をふまえた「情報技術」としての在り方を検討したこと、従来の領域を融合した授業展開を実践的に行ったこと、環境を意識したものづくり・エネルギー教育や「生物育成」に関連した栽培に関する教材開発および授業実践を行ったこと等が挙げられる。

第四期は、2009 年から 2014 年（研究紀要 16 号・17 号）であり、「技術評価を意識した技術・ものづくり教育」を主テーマとして、「トラブルシューテイング」を仕組んだ授業や、小学校との接続を意識した授業づくりについて実践的に検討した。この成果としては、意図的にトラブルを仕組んだ授業を実践することによって、技術を適切に評価しようとする態度が育成されることを示唆したこと、小学校との内容的な接続を意識した具体的な授業実践案を提案したこと等である。

そして、第五期として 2015 年から 2017 年（研究紀要 18 号）では、「学びのプロセスを重視した技

術・ものづくり教育」を主テーマとして、生徒のアクティブラーニングを位置づけた学習内容・方法・形態について検討した。この成果としては、技術の見方・考え方を働かせた授業を実践することによって、「最適解」を導き出すことの重要性を生徒が認識するとともに、「主体的で」かつ「深い学び」へと深化することを示唆したことである。引き続き 2018 年からは、主テーマを同じくして、「技術の最適化」を意識できる授業の展開について検討することとした。しかし、未曾有の災禍に見舞われ、本研究を遂行することが困難となり、予定されていた 2020 年の研究発表会は中止となった。その後、状況は回復しつつも十分とは言えない中で、各教科の担当校（技術分野：久留米中学校）が発表するという新しいスタイルで研究発表会を本年は開催することとなり、技術分野では 2018 年に設定したテーマについて継続的に検討したので、これまで得られた成果を報告する。

２．研究の背景

これまでの研究の成果と課題

前回の大学・三附属中学校共同研究では、「生徒のアクティブラーニングを位置づけた学習内容・方法・形態」を行い、アクティブラーニングの視点を取り入れた明確な単元の計画によって、技術的な視点を習得することのできる「主体的で」かつ「深い学び」を実現できると報告した。各附属中学校の実践及びその成果と課題は次の通りである。

小倉中学校では、生物育成の技術の見方・考え方を働かせるような予備栽培活動を行い、「最適解」を導き出すことの重要性を生徒が認識できたことが成果であった。課題としては、作物別の育成方法や肥料の選択等をバラバラに設定したため、統一した比較・検討ができずに説得力に欠けたことである。

福岡中学校では、壊れにくい橋の製作を行った。制約条件の下での学習課題を生徒が試行錯誤する過程によって「最適解」を導き出すことにつなげられたことが成果であった。課題としては、学習形態が生徒個人（小集団）であったため生徒同士の協働の場の設定ができなかったことである。

久留米中学校では、日本の電気エネルギーの今後を予想する活動において、モデル部屋を想定した最適な照明器具の選択という協働学習の過程で、知識体系化シートとジグソー学習による協働学習が深い学びへと繋げることに有効であった。課題としては、エネルギー問題について消費者、生産者など立場の違いによる検討が少なかったことである。

以上のことから、生徒が最適解を導き出すことの重要性を認識する学習過程の必要性を明らかにしたといえる。しかしながら、生徒が「最適解」を導き出すため幾つかの要素（データ、協働の場、視点等）において多角的な検討が不十分であった。そこで、本研究では生徒が技術の最適解を導き出す過程として、技術の見方・考え方を働かせて課題を設定し、多角的視点からトレードオフの関係を認識しながら、課題を解決し、評価・改善することができる学習場面のあり方を追求する。

３．主題及び副主題

(1) 主題

学びのプロセスを重視した技術・ものづくり教育とは次に示す通りである。

技術の見方・考え方を働かせて、問題を見い出し、課題を設定し、実践的・体験的な活動を通して課題を解決し、評価・改善することができるようにすること。

技術科では、生徒が生活や社会における問題を見い出し、課題設定できることが重要である。学習指導要領解説[1)]では、既存の技術を評価、選択、管理・運用することに加えて、改良や応用できることもねらいとしており、生徒に独創的な考えをもたせることは大切にすべき内容である。

そこで本研究では、生徒が学びのプロセスを意識できるようになるために、データ等の資料から問題を見いだし、課題を設定した上で、試行錯誤できる題材による学習活動を提案する。このことにより生徒は課題を解決する中で、評価・改善を繰り返し行うことができるため、より最適化の重要性に気づきやすくなると考えた。

(2)副主題

『「技術の最適化」を意識できる』とは、次に示す通りである。

生活や社会における課題解決のために、試行錯誤する中で、新たな視点に気づくとともにそれらがトレードオフの関係であることを認識した上で、知識・技能を駆使し要求項目に折り合いをつけようとすること。

技術・ものづくりでは、機能、寸法、材質、加工方法、組立、コスト、時間（納期）、安全性、信頼性、といった多様な視点をすべて満たすことは不可能である。

そこで、本研究では、生徒が技術の最適化を意識できるようになるために、課題を解決していく中で、新たな視点に気づくだけでなく、設定した課題に対して、目的や制約条件に照らし合わせながら、トレードオフの関係にある要求項目に折り合いをつけることができる授業展開にしたい。そのためには、何を最適化していくのか明確にすることが重要である。

４．技術科で目指す子ども像

○　技術を評価、選択、管理・運用、改良、応用する知識・技能を身につけることができる子ども
○　生活を豊かにしてきた技術について評価、判断し新たな価値を見い出すことができる子ども
○　技術を知り、試行錯誤しながら問題や課題を解決しようとする子ども

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　技術・家庭編」

技術・家庭科（家庭分野）

「生活を問い直す力」を育む家庭科授業の研究

―問いを立てるための実感を伴う場の設定を通して―

Ⅰ　研究の概要

１　これまでの経緯

本研究会ではこれまで、家庭科の学びを生活で活かす力を定着させるため、学習過程の活用段階に「状況に応じた判断の場」を位置づけ、判断の根拠をより明確に示すことができるよう、「視点の見直し活動」に着目し研究を進めてきた。平成27年からの３年間は、状況に応じた判断の場で生徒に期待する思考力や表現力をより明確にするためパフォーマンス課題の研究に取り組んだ。そして生徒の意思決定過程を適切に見取ることや、生活を自ら創造しようとする態度を育むために、生徒が主体的に問題解決に取り組む際の指針となり、問題解決の質について語る共通語彙を提供するようなルーブリックの検討を行った。授業過程で生徒とルーブリックを共有することで、生徒が自ら目標とする姿を捉え、学習の見通しをもって課題に取り組み、他者評価を求めたり、自分の生活を振り返ったりする場面が増える等の成果を得た。一方、評価規準の設定に関し、題材で育む資質・能力を明確にしながら生徒のパフォーマンスを蓄積し、規準を継続的に調整する必要性が共有されていた。

社会的問題解決のためのSDGsや変化の激しい時代に対応する学力観の転換に対応して平成29年に学習指導要領が改定され、家庭科では生活の営みに係る見方・考え方を働かせ、主体的に生活場面から問題を発見して課題設定し、その解決をはかる計画立案と実践、評価・改善の学習過程が明示された。これ以降、これまでの本研究会の成果と課題を引き継ぎながら、学習過程では生徒が自ら問いをもって課題設定すること、学習内容では特に持続可能な社会構築の視点を大事に、研究を進めてきた。

この間、新型コロナウイルス感染症の流行に伴う３年超の感染症対策を意識した生活を余儀なくされた。在宅時間の増加や働き方の見直し、健康管理の必要性等から、生活事象に人々の関心が集まり、改めて家族関係や消費生活、衣食住や環境に配慮した行動に関わる課題が顕在化し、今日に至る。

２　研究テーマについて

上記の経緯および社会的背景を鑑み、本研究会では追究する研究主題を「『生活を問い直す力』を育む家庭科授業の研究」とし、副題を「問いを立てるための実感を伴う場の設定を通して」とした。「生活を問い直す力」とは、自分や身近な人の暮らしやおかれている状況、環境を振り返り、その営みや状態に関わる人やモノ、コトの関係や構成要素を取り出して、家庭科の見方･考え方を働かせてそのあり方や妥当性を批判的に検討することである。先のコロナ禍のように、生活に支障が明らかな外的要因や事象は別として、自らの生活の管理や経営に主体的に関わる経験が少ない生徒にとって、生活の諸事象を自分事と意識し、問い直すことは容易ではない。そこで、学習の手立てとして「実感を伴った問い」をもてる場の工夫が必要であると考えた。ここでいう「実感」とは、自分の生活経験に照らして心当たりがある身近な事象だと感じることや、実物や実際の状況に接し、現実社会で起きている事象が自分の生活行動に関わりの深いことだと考えることである。そうした実感が湧くことで生徒は、生活事象を自分事ととらえ、それがどうなっているのか、なぜなのか、よりよくするにはどうすればよいか等の「問い」を発し、自らの生活課題を解決しようと主体的に学びに向かうと考えた。

以上、生活を問い直す力の検討を行い、授業過程の中で生徒が実感をもって学習の問いをもてるような場を工夫し、家庭科の見方・考え方を働かせて、よりよい生活を創造しようとする生徒を育てることを目的に、本テーマを設定した。　（貴志　倫子）

3　各生活領域における「生活を問い直す力」

(1)　家族･家庭生活を問い直す

変化が激しく、膨大な情報が錯綜する見通しの悪い現代だからこそ、進学、結婚、出産や住宅購入等のライフイベントにおける選択肢、すなわち自己実現に至るプロセスについて考える生活設計の重要性が高まっている。家族の形成・維持の多様性が社会的に認識されつつあり、個人、社会にとっての「幸福」とは何かを能動的に探究することが求められている。生活設計には「将来の具体的なイメージ」、「資金計画」、「リスクマネジメント」の3要素がある。現在、金融経済教育の重要性が注目され「資金計画」に焦点が当たっているが、自分自身が描く「将来の具体的なイメージ」が形成されていなければ、「資金計画」にも至ることができない。「リスクマネジメント」においても、リスクの評価基準も個人や家族構成、環境等によって差があり、備えるべき「リスク」とその予防についての具体的提案も困難である。このように、生活設計の根幹となる、自分自身の将来をどうしたいかの具体的イメージの形成には「A家族・家庭生活」の学習内容が重要な役割を担っていると考える。さらに3つの要素は、相互に関連し合っており、家庭科という教科全体で領域横断的に扱うことができる。

中学生自身は将来に対して、どのような意識を持っているのか、ソニー生命（2021）の「中高生の思い描く将来についての意識調査」の結果を参照したい。自身の将来について明るい見通しを持てる中学生の割合は54.5％と半数にとどまっている。日本という国の将来が明るいと考えている中学生に至っては38.0％となっている。他の回答結果からは、就労や家庭生活における充足について性別の差がみられ、男女のジェンダー差がみられる。ライフイベントに対して性別役割分業意識に基づく価値観が、将来設計に対する意欲を低下させることが懸念される。

このような現状を踏まえ、生活を問い直す視点として、家族・家庭生活の学習題材を通じて、自身の生活の中で形成された「アンコンシャスバイアス」を見直す活動が有効であると考える。情報があふれる現代においては、家族をはじめとする周囲の人の行動や態度に加え、身近なSNS等の書き込み、フェイクニュースを含めたあらゆる情報が自身の価値観に影響を与えていること、バイアスが形成されていることを自認することが求められる。そのうえで、ライフイベントには多様な選択肢があること、多様な選択肢を阻む社会的要因の理解とその改善に向けた市民意識の形成にも展開できる。例えば子育てや介護といった家庭内におけるケア役割をめぐる課題、長時間労働の見直し、超高齢社会における地域の維持、生殖・セクシュアリティの受容と家族法のギャップなど、それぞれの世代、地域で抱える課題について中学生が自身と地域を見直し、誰もが住みやすい地域・社会の在り方を提案できる場面を設定することが有効であると考える。　（奥谷めぐみ）

(2)　衣生活を問い直す

衣生活内容で近年大きく取り上げられているのは、和服に関する内容である。これは、中学校学習指導要領（平成29年告示）での衣生活(4)衣服の選択と手入れにおいて日本の伝統的な衣服である和服について触れることと示されたことにもよる。教科書にも出版社によって異なるが2～4ページをその内容に充てており、和服の色柄構成、たたみ方、着方を中心に、一部、持続可能な衣生活として江戸時代の着物のリサイクルなどが扱われている。生徒にとっては現実の衣生活でほとんど着用しない和服について、実感を伴った問い直しをどのように考えたらよいだろうか。

まず、和服について新たな知識として教える内容は必要である。その場合、社会の地理や日本史の内容とコラボレーションすると相乗効果を生むと考える。過去の時代の生活を理解するにあたり実際に来ていた和服に関する内容（形、色柄、きまり、慣習など）を知ることは歴史への理解が深まる。授業時間的な問題を考えるならひとまず江戸時代から明治時代あたりに絞って、和服が日常生活で着用されていた時代の衣生活を学び、現代の衣生活との違いについて衣服の形からだけでなく生活環境まで視点を広げることで問いが生まれると考える。ちなみに、江戸時代と現代では和服での女性用の長着の形はほとんど変わっていないが、着方が大きく変化している。また、江戸時代の和服は繰り回しがしやすいように作られているが、現代の和服はできないものも多い。

次に、浴衣などの和服の実物を用意して、生徒自身の衣服との違いをリアルに体験できるようにし、できれば、着付けを行うと良い。また実際の畳み方や手入れ法について実習する。お祭りや花火大会などの夏の行事の機会を利用することも有効であると考える。つまり、生徒にとって和服に関するリアルな体験ができるように設定することで、実感を伴った問い直しができると考える。しかしながら実物を用意しての着付けは、多くのサポートと金銭的負担が必要（薩本2013）なので、現実的には難しい。その場合は、ミニチュアタイプの着物でも良いので、素材感、構成、畳み方などの実習を生徒それぞれが体験できるようにするという方法もある。加えて、問いを立てるための実感を伴う場の工夫として、実験及び実習の設定を使用することが有効なのではないだろうか。学習指導要領での(4)衣服の選択と手入れの特に手入れに関する実験、および（５）生活を豊かにするための布を用いた製作における実習が取り上げやすいと考える。

衣服の手入れのなかでも洗濯に関しては、単なる洗濯方法の確認になるのではなく、洗浄のメカニズムについて視覚的に学ぶ場を設定する。例えば、実験の設定として洗剤の有無、機械力の強弱・時間等の条件を変えることで、ついた汚れの落ち方にどのような変化があるのかを観察することにより、生徒各自が自らの衣服の汚れが洗濯によって落ちるかもしくは落ちないかを実感できるようにする。そのことが、洗濯を日常的に行うことの少ない生徒にも影響を与え、日々の衣生活に変化が生じるかもしれない。例えば、シャツを汚したらすぐにその部分をもみ洗いしてから洗濯機へ（もしくは洗濯カゴに入れる）、大掃除等の汚れが衣服につきやすいような場面では洗濯しやすい衣服に着替える等が考えられる。洗浄実験の設定から、生徒自身の衣服の着方や衣生活習慣について問い直すことができるのではないだろうか。

また、製作実習についてはその導入において、身の周りにある布を用いた生活用品がどのような構成になっているのかについて理解することが重要であると考える。これは、ものづくりにおいて最終的な出来上がり状態の目標を明確にすることにより、製作工程の意味を理解しつつまた問い直しつつ実習をすることを可能にする。時間があれば生徒自身が布製品を分解すればよいが、方法としては映像を用いることも効果的であると考える。分解可能な実物大見本教材は有用であるが、作成に時間がかかりすぎる欠点がある。さらに、生徒が分解した布製品がどのような素材で作られているか、例えば素材の産地はどこか、どのような加工がされているのか、どのような条件で縫製されたのか等、消費や環境に関連させることも問い直しに有効である。　　（堀　雅子）

(3)　食生活を問い直す

食生活は、生命の維持や発育・発達のうえで重要であり、日々の楽しみのひとつにもなる。しかし、不適切な食生活の習慣化は、健康に影響をおよぼす可能性がある。食生活の課題としては、朝食の欠食、野菜や果物の摂取不足、食塩の過剰摂取があげられる。これらは、第４次食育推進基本計画において目標設定がされている。また日本では、肥満者がいる一方で、若い世代のやせという栄養障害の二重負荷が課題となっている。食の選択の機会が増える時期に、子どもたちが自身の食生活を問い直すことは重要である。

食生活を問い直すためには、日々の食生活の状況を振り返る機会の設定が有効であると考える。朝食欠食は、年齢があがるとともに割合が高くなる傾向にある。とくにライフスタイルが変わる20歳代以降に増加する。朝食は欠食だけでなく料理の組合せについても言及されているため、日本食の基本的な形である主食・主菜・副菜がそろっていることも重視される。子どもたち自身が現在の朝食の状況を振り返ることができ、さらには将来を意識することができる問いが重要となる。野菜と果物は、目標である350 gと200 gを摂取できていない（令和元年国民健康・栄養調査報告）。野菜や果物は重さをはかることで簡単に実感することができる。また、野菜は、料理の数をカウントすることで、摂取量を大まかに評価することができる。このような活動が野菜や果物の摂取を振り返る機会となると考える。食塩は、摂取量を減らすことが求められている。しかし、様々な食品に見えない形で含まれているため、摂取量を認識することが難しい。食品に含まれる食塩量を知るとともに、それらの摂取状況を振り返ることが必要となる。このような活動を実践することで、健康によい食生

活を意識した食の選択ができることを期待する。

肥満者とやせという栄養障害の二重負荷の課題にも、食生活を問い直すことが重要な解決策となる。成長期のダイエットや偏食は、骨密度に影響する。骨密度の低さを知ってはじめて、当時の食生活を反省することもある。成長期のダイエットや偏食によるエネルギーと栄養素の摂取不足は、健康に影響を及ぼす。中学生に必要なエネルギーや栄養素量を知り、自身の食事を評価することが食生活の問い直しに重要な役割を持つと考える。食生活を問い直す際には和食を基本として考え、食文化を継承することの重要性にも気付いてほしい。このような活動を通し、現在だけでなく将来の健康と関連させることが重要であると考える。

食生活を問い直すことで、現在や将来の健康につながる食選択や食文化の継承を実践できる力を育てることができればと考える。（徳永美希）

(4)　住生活を問い直す

我が国の伝統的な住まいには、瓦、土壁、縁側、続き間、畳、ふすまをはじめ地域の気候・風土・文化に根ざした空間・意匠、構法・材料などの住まいづくりの知恵が息づいているが、近年はこうした伝統的な住まいづくりとともに、そこから生み出された暮らしの文化も失われつつある（国土交通省 HP)。このような状況を危惧して、国土交通省では平成 25 年から、日本の住文化の良さの再発見・普及に向けて「和の住まい」を推進する施策や活動を行っている。また令和 2 年には、「伝統建築工匠の技：木造建造物を受け継ぐための伝統技術」がユネスコ無形文化遺産に登録された。

小、中、高等学校の学校教育においても、グルーバル化に対応して、日本の伝統や文化に関する教育が重視されるようになり、家庭科では生活文化の理解や継承、創造に関する学習活動の充実が求められている。しかし、住宅やライフスタイルの変化とともに、都市部を中心に座敷や続き間、縁側、畳、障子や襖などの和の空間は減少傾向にあり、家庭の中で祖父母や親の世代から伝統的な暮らし方を学ぶ機会も減少している。中学生にとって、住まいの伝統や文化を自分事として意識することは難しい。

しかし、引き戸の建具による空間や環境の調整、床座の生活様式、日常生活の美意識などに表される日本の住まいの文化は、自然環境との親和性、環境負荷の低減、家族に合わせた柔軟な住まい方、地域の居住文化の継承など、持続可能な社会の実現に向けて、現在や将来の住まいや暮らしのありように重要な示唆を与えるものである。住文化について学ぶことは、現代生活の見直しや、将来の持続可能な生活について考えることにつながる。

住文化の学習を通して、現代の生活を問い直し、将来に向けてよりよい生活を創造していくには、昔と現在の自分の住まいや生活とを比較し、なぜ現在の住まいや暮らしはこのようになったのか、昔の暮らしの知恵や工夫の中で現代生活に活かせるものはないか、昔の住まいに自分や家族が住むことになったらどう住まうか等を考えるような場面設定が必要である。家族の住まい方や快適な住環境をつくる方法が昔と今とで異なることに気づくことで、現代の日本の住生活の特徴や自らの生活課題を認識できるようになるであろう。また、伝統的な住文化の中には、現代まで脈々と受け継がれているものや、形を変えて残っているものもある。住まいの伝統や文化を自身も受け継いでいることにも気付いてほしい。

地域に残る古民家の見学や、日本家屋の映像や平面図の活用、高齢者等へのインタビューなどにより、実物や実際に近い状況に接する場を工夫し、住文化について理解を深めるともに、現代の生活を問い直し、よりよい生活を創造できるような生徒を育てたい。（鈴木佐代）

(5)　消費生活・環境を問い直す

2022年4月の民法改正を受けた、成年年齢の引き下げや、変動性、不確実性、複雑性、曖昧性（VUCA）の大きな社会において、キャリア形成し実現できる能力の育成が求められている。国民生活センター（2022）が取りまとめた18、19歳の消費者トラブル状況の報告書からは、若年者自身が求められる能力は、「広告・勧誘を批判的に考えて契約時に慎重に判断すること」、「クーリング・オフ、契約の取り消しに関する知識を身につけること、適切な第三者に相談する能力」等が挙げられる。また、令

和4年度福岡財務支局によると多重債務相談の4分の1を20～30代の若い世代が占めていることが明らかになっている。若年者の所得の少なさによる生活苦が大半であるが、その経済的不安に付け込んだ借金投資などの悪質な詐欺被害が要因となった多重債務も増加傾向である。コロナ禍においても飲食店をはじめとする非正規雇用者の解雇などが発生した。経済的困難が個人の責任ではなく、社会的に解決すべき課題である。

消費生活における生活の見直し、問い直しにおいて、生活の中で日々触れることができる広告・宣伝・表示を教材として取り上げることが有効であると考える。日常的に触れている広告や宣伝は「誰が」、「どのような目的」で発信しているのか、言葉、色、形やナレーション、効果音などは私たち消費者のどのような意識や価値観、嗜好に訴えかけているのか、批判的・多角的に考え、熟考する感性を育むことが必要である。また、国民生活センターの報告からは、サポートとなる専門的に相談できる第三者の存在を理解すること、分からないことを素直に聞くことができる態度と人間関係を形成すること、生活の困難や不安に直面した際に利用できる行政によるセーフティネットを理解することの重要性が示されている。その点において、被害について教えるだけではなく、事業者が相談窓口を設置している意義、消費生活センターなどの相談機関の存在、相談の仕方、リスクを踏まえた契約における留意点についての学習の意義に意義があると考えられる。

続いて、本領域において「持続可能性」に関する視座が重要である。家庭科の学習を通して、日々の生活の環境負荷を見直し、利便性や個人の健康、安全とのバランスが取れる「持続可能な社会の創り手」を目指す。私たちの日々の購買行動は、その事業者への投票（社会的責任投資SRI：Social Responsibility Investment）である。「Think Globally, Act Locally（地球規模で考え、日々の生活（地域）で行動する)」の視点を取り入れ、生産や流通や廃棄後の行先など、見えにくい背景と影響力を考える想像力を養うことが肝要である。地産地消やオーガニックコットン、アップサイクル（廃棄されるもの、不要なものを再加工して製品に変えること）など、環境配慮の要素を取り入れた製品や事業者の工夫が身近にあることを生徒が自認することで、自身の生活様式を見直すきっかけになると考えられる。生産品につけられたカーボンフットプリントなどの表記以外にも、企業がホームページなどで提供しているSCRレポートなどを活用することも可能である。また地域の農林水産業、小売店などにおいても持続可能性に向けた工夫、活動を行っているケースを紹介し、自分たちでできる店を支援する方法を検討させるなどの工夫が考えられる。(奥谷めぐみ)

引用文献

独立行政法人国民生活センター.　成年年齢引下げ後の18歳・19歳の消費者トラブルの状況（2022年10月末時点）.https://www.kokusen.go.jp/pdf/n-20221130_1.pdf.（2023.07閲覧）.

福岡財務支局.福岡財務支局における多重債務問題への取組（令和4年度）.
https://lfb.mof.go.jp/fukuoka/content/017/reiwa4nen20230630.pdf .（2023.07閲覧）

厚生労働省. 令和元年国民健康・栄養調査報告. https://www.mhlw.go.jp/content/001066903.pdf（2023.08閲覧）.

国土交通省. 和の住まいの推進.　https://www.mlit.go.jp/jutakukentiku/house/jutakukentiku_house_tk4_000078.html.（2023.07閲覧）.

農林水産省. 第４次食育推進基本計画（令和３年３月).
https://www.maff.go.jp/j/syokuiku/attach/pdf/kannrennhou-24.pdf（2023.08閲覧）.

薩本弥生他.ゆかたの着装体験を含む教育プログラム開発をめざした中学校技術・家庭科での授業実践、日本家庭科教育学会誌.56(1).14-22.2013

ソニー生命.　ニュースリリース　中高生が思い描く将来についての意識調査.2021.
https://www.sonylife.co.jp/company/news/2021/nr_210729.html#sec10.（2023.07閲覧）.

研 究 同 人

福岡教育大学	奥谷　めぐみ，貴志　倫子，鈴木　佐代，徳永　美希，堀　雅子
附属福岡中学校	井上　雅弘
附属久留米中学校	長　航平
研究協力	豊増　美喜（附属小倉中学校）

英語科

即興的にやり取りする力を育てる英語科学習指導法の研究

―生徒が「話す聞き手」となるための学習過程を通して―

Ⅰ　研究の概要

１．研究の背景

福岡教育大学・三附属中学校共同研究における英語科の研究課題を過去 20 年ほど遡ってみると，「自律的学習」，「タスク型学習」や「プロジェクト活動」，「目的」意識など，その時々の核心を突いた，先駆的な研究が行われてきたことがうかがえる。英語科の今回のテーマは，「即興的にやり取りする力を育てる英語科学習指導法」の研究である[1]。前回平成 29（2017）年度の研究は，「目的に応じた『やり取り』する力を育てる英語科学習指導法の研究―小学校外国語活動の学びを深める言語活動を通して―」であった。小学校において外国語活動が中学年に引き下げられ，高学年で「外国語」が教科として新たに導入されることにともない，小学校での学びを深めるための「やり取り」に着目した研究を行った。今年度の研究は，その流れを踏襲したものである。

外国語（英語）学習の早期化により，中学校でもより高度な英語コミュニケーション能力の育成が目指されている。令和３年度（2021 年度）に完全実施となった中学校学習指導要領（文部科学省，2018）では，改訂の経緯において「即興的なやり取り」への課題が次のように指摘されている。

> …授業では依然として，文法・語彙等の知識がどれだけ身に付いたかという点に重点が置かれ，外国語によるコミュニケーション能力の育成を意識した取組，特に…「やり取り」・「即興性」を意識した言語活動が十分ではないこと…などの課題がある。（p. 6；波線は著者による）

ここでは，即興的なやり取りが不十分であるとの指摘が，知識獲得中心の教授方法という文脈でなされている。依然として日ごろの授業でコミュニケーションの側面が欠如している傾向を鑑みると，現状と目標の乖離はむしろ拡大しており，即興的なやり取りの問題はかなり根深いといえよう。

「即興的にやり取りする力を育てる英語科学習指導法」を研究するうえで，副題を「生徒が『話す聞き手』となるための学習過程を通して」と設定した。「『その場で』考えて，お互いに質問したり，意見を交換したりして会話を継続・発展させ，情報や考えなどを理解したり，適切に伝えたりする活動」（p. 61）を設定するにあたり，学習指導要領（文部科学省，2018）は以下のように記している。

> 会話を継続・発展させるために必要なこととして，①相手に聞き返したり確かめたりする（Pardon? / You mean..., right?など），②相づちを打ったり，つなぎ言葉を用いたりする（I see. / Really? / That's nice.など），③相手の答えを受けて，自分のことを伝える（I like baseball, too. など），④相手の答えや自分のことについて伝えたことに「関連する質問」を付け加える（What kind of Japanese food do you like? / How about you?など），などが考えられる。（p. 61）

①②は素早く対応できるかもしれないが，③④はある程度の力がなければ即座に中身のある発話をするのは難しい。生徒にとって①②と③④との間にある隔たりは，単に並列するにはあまりにも大きい。この「時間的」隔たりをどう縮めていくかが，即興的なやり取りに近づけるうえでの鍵となる。また，③④を行うにあたり学習指導要領は続けて，「自ら話のきっかけを作ったり対話を始めたりすることや，会話の流れに応じて関連する多様な質問を即座にしたりする場面を様々な言語活動の中に設定することで，会話を継続する力が習慣的に身に付くようにしたい」（p. 61）と述べている。しかし，即座に質問する場面を設定すれば自動的に生徒が質問するわけではなく，「会話を継続する」ための工夫が不可欠である。

即興的なやり取りでは，単に聞いたことを正しく理解するだけでなく，次の発話のターンがきたときに話すべき「内容」がなければならない。そのためには，聞いている際に次の発話について能動的に考える「前傾姿勢」

---

[1] 世界規模の新型コロナウイルス感染拡大により，３年ごとの研究発表の年となる 2020 年度には研究の中断を余儀なくされたが，大学・中学校ともに対面授業に戻るなか，本共同研究も昨年度再開され，今年度実に６年ぶりの研究大会となった。

が生徒に求められる。聞き手と話し手がオセロの白黒のように不断に入れ替わるやり取りにおいて，次に自らが「話し手」となることを想定し，その際話す内容を考えながら積極的に聞こうとする，あるいは，聞くことができる「聞き手」のことを，本論では「話す聞き手」と呼ぶ。

以上のような背景を鑑み，本研究では，単元の学習過程においてどのような支援をすれば「聞く」と「話す」の間を埋める「話す聞き手」へと生徒を成長させ，即興的にやり取りできるようになるのかについて探求する。

２．即興的なやり取り

２．１．「時間的」隔たりの問題としての即興的なやり取り

先に「聞く」と「話す」の間の「時間的」隔たりに言及したように，文部科学省も同じく「即興で伝え合う」ことを「時間的」問題として捉えている。学習指導要領（文部科学省，2018）は，英語の「話すこと［やり取り］」の目標のアとして，「関心のある事柄について，簡単な語句や文を用いて即興で伝え合うことができるようにする」を挙げ，その理由を「実際のコミュニケーションの場面においては，情報や考えなどを送り手と受け手が即座にやり取りすることが多く，英文を頭の中で組み立てる時間を長く取れないから」（p. 21；波線は著者による）だとしている。そのうえで，「即興で伝え合う」ことを「話すための原稿を事前に用意してその内容を覚えたり，話せるように練習したりするなどの準備時間を取ることなく，不適切な間を置かずに相手と事実や意見，気持ちなどを伝え合うこと」（p. 21；波線は著者による）としている。

「即興的なやり取り」が「時間的」問題ならば，その障壁となりうるのがインプットやアウトプットの「翻訳」作業であろう。常識的には，コミュニケーションはメッセージのやり取り，言語はその道具と捉えられ，「受信→解読→解釈→記号化→発信」というステップを踏むと考えられがちである。実際のコミュニケーションは瞬時的，直感的，無意識的，双方向的，同時多発的，出来事的なのだが，こうした複雑さを捨象し，シンプルに「受信→解読→解釈→記号化→発信」という直線的な過程に縮減する常識的な見方では，「英語を受信→日本語で解読・解釈→英語に記号化して発信」という機械的な「翻訳」作業がむしろ自然に映ってしまう。しかし，外国語学習ではこの過程の「自動化」を目指しつつ，最終的に学習者がこの機械的作業を手放すことが重要である。もし翻訳が即興性を阻害するのならば「外国語学習＝翻訳」という常識からの脱却を試みることが不可欠となる（「自動化」の妥当性については要保留；以下を参照）。

２．２．２つの学習と知識―「明示的学習－明示的知識」と「暗示的学習－暗示的知識」―

以上，即興的なやり取りを「時間的」問題として捉え，意識的な翻訳作業を「自動化（無意識化）」することについて言及した（保留）。この過程はまさに，第二言語についての知識を得るだけでなく，その知識を自由に使えるよう「習得」することを指す。以下，時間的問題と自動化を第二言語習得（Second Language Acquisition; SLA）研究の知見との関連で解釈してみたい。

たとえ既習の文法を頭で理解しても，それらを自由に使用できる保証はない。英語教育における自動化の問題は，意識的に学習した文法規則を，練習を通して無意識に使用することができるようになるか，という問題である。SLA 研究では，前者を明示的学習（explicit learning），そこから得られる知識を明示的知識（explicit knowledge）と呼び，後者を明示的学習（implicit learning），それによって得られる無意識な知識を暗示的知識（implicit knowledge）と呼ぶ（表１参照）。

	学習（learning）	知識（knowledge）
明示的 (explicit)	意図的で分析的な学びを指し，言語習得においては主に文法学習のこと	意図的に考えて説明が可能な知識
暗示的 (implicit)	体験的に知識を獲得していく行為を指し，コミュニケーションを中心に起こる学びのこと	意識的には説明はできないが，実際は問題なく使える知識

表1：明示的学習・知識と暗示的学習・知識（和泉，2016a，p.208 をもとに作成）

本来，明示的・暗示的学習の区別は認知心理学的な概念であり（和泉，2016a），言語の学習に限らない。野球の技術を解説した本を読み，頭で理解することは明示的学習であり，自転車に乗りながらバランスのとり方やスピード調節の仕方を学び，体得することは暗示的学習である。後者の場合，自転車に乗れるが体得したその「知識」を言語化するのは難しい。そうした身体的で無意識的な知識の在り方が暗示的知識だが，日本語話者が「は」と「が」の正しい使い分けを知っているにもかかわらず，その違いを言葉で説明することが難しいのと同様である。英語教育でも，明示的学習による明示的知識の獲得で終わるのではなく，明示的学習あるいは暗示的学習を通して，最終的に英語の暗示的知識の獲得を目指すことが最終目標であり，即興的なやり取りにおける時間的問題・自動化は，この文脈で理解されなければならない（図１参照）。

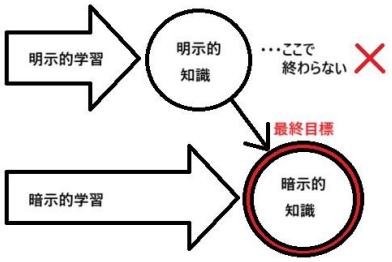


図１：最終目標としての暗示的知識の獲得

２．３．「自動化」と明示的学習・知識と暗示的学習・知識のインターフェイス

明示的学習で得た明示的知識が自動化へと向かうならば（明示的学習→明示的知識→練習→暗示的知識→自動化），（言語習得という意味では）英語学習は成功である。だが，日本の英語教育はこのアプローチで現に成功しているといえるだろうか。

現行の学習指導要領（文部科学省，2018）では，高校にとどまらず中学校でも「授業は英語で行うことを基本とする」（p.86）と述べられている。それは「生徒が英語に触れる機会を充実するとともに，授業を実際のコミュニケーションの場面とするため」（p.86；波線は著者による）だとされているが，一方で，先の指摘のように未だ文法訳読方式にもとづく指導が根強いのも事実である。文法訳読方式は「SLA の観点から見ると，考え方としては自動化理論に基づいたモデル」であり，「明示的知識をまず教えそれを練習によって自動化する」（白井，2023，p.65）指導法だが，現状では「自動化の部分はやらない場合が多い」（p.65）。教える・知るべき事項が多いために，十分な練習の前に次に進まざるをえないのだろう。授業を原則英語で行うことや文法訳読の是非には慎重であるべきだが，もし自動化にむけた十分な練習が行われておらず，暗示的知識の獲得にいたっていないならば，授業でどの程度質の良い英語のインプットとアウトプットを行うかについて，真剣に考えなければならない。

もっとも，明示的に授けられた知識がそもそも暗示的知識にいたるのか，という理論的問題もある。SLA 研究では，明示的知識と暗示的知識は相互に交わるとする立場は「インターフェイスの立場（interface positions）」，交わらず別物とする立場は「非インターフェイスの立場」（non-interface positions）と呼ばれ，議論が分かれるところである（和泉，2016a；以下同じ）[2]。

インターフェイスの立場にも「強形」と「弱形」があり，前者は，練習を積めば明示的知識も使えるようになるとする立場，後者は，直接つながらないが文法の学習が学習者の気づきを促すとする立場である。強形の立場をとるならば，「宣言的知識」（≒明示的知識）→手続き化→「手続き的知識」（≒暗示的知識）→自動化というステップをしっかりと踏むことが重要となる。弱形の立場では，暗示的学習の過程においてインプットやアウトプットをする機会を増やし，「機械的な練習ではなく，意味ある練習，もしくはコミュニケーション練習をすることが必要」（和泉，2016a，p.219）である。非インターフェイスの立場をとるならば，「暗示的知識」の獲得という英語教育の目標を達成するには，明示的ではなく暗示的学習中心にならざるをえない。このようにインターフェイスに関して諸説あるなか（図２参照），教育現場で一つの立場にのみ立つことは難しい。しかし，各立場からの示唆を真摯に受け止めるならば，図１で示したように，明示的学習から始めたとしても十分な練習を行い，また得られた知識を気づきに役立てつつ，暗示的な学習の機会を増

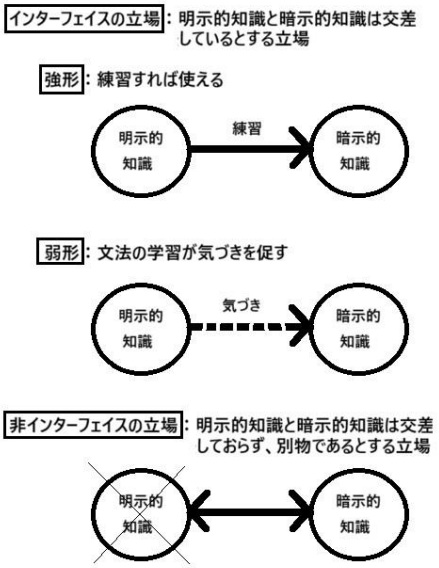


図２：明示的知識と暗示的知識の関係

[2] 和泉（2016a）は「インターフェース」と表記しているが，本稿では英語の発音に近い「インターフェイス」に統一した。

やしていくことが求められる，と言えよう。

また，形だけ英語の量を増やしても，実質的に英語が生徒に体感されなければ意味がない。教師・生徒ともに翻訳を介して内容を理解し，表現している時間は，たとえ英語で授業し暗示的学習を導入しても，生徒の脳内の情報処理は日本語が主となる。つまり，表面上教室が英語で溢れていても，生徒自身は日本語世界に浸っている可能性がある。和泉（2016a）が述べるように，これら「二つの知識は，何の努力もせずに勝手に交わるものではない。両者をどう架橋するかは，ひとえに学ぶ学習者とそれを支援する教師の努力にかかっている」(p.219)。「即興的にやり取りする力」を育成するには，客観的に教室での英語の量が増え，主観的にも教師・生徒が脳内で英語を操作する時間を長くし，意味あるやり取りを経験させながら暗示的知識の獲得を支援する必要がある。

３．「話す聞き手」―即興的なやり取りの例とその分析―

即興的なやり取りは，テニスのラリーに似ている。ラリーが成立するには，両者が相手の方向にボールを打ち合わなければならない。難しいのは，ボールが待ってくれないことである。相手がボールを打つ瞬間，受け手はどの方向にボールが飛んでくるか推測し，そちらの方に進んで構える。そして，ラケットを振りぬくその瞬間，受け手はボールの打ち手になる。同様に即興的なやり取りが続くためには，「聞き手の立ち位置」にあるときにこそ次に自分が「話し手」となることを想定し，即興的なやり取りの流れに身を置く必要がある。

本研究では，即興的にやり取りする能力の育成を目指すべく，「話す聞き手」を醸成するという見地に立つ。先に述べた通り，「話す聞き手」とは「聞き手と話し手がオセロの白黒のように不断に入れ替わるやり取りにおいて，次に自らが『話し手』となることを想定し，その際話す内容を考えながら積極的に聞こうとする，あるいは，聞くことができる『聞き手』」のことを指す。以下，「基盤化（grounding）」という概念を参考にしつつ，次の架空のやり取りを例に，先に言及した「会話を継続・発展させるために必要な」（文部科学省，2018，p. 61）ポイント①～④を確認してみたい。

３．１．基盤化（grounding）

やり取りを円滑に進めるコツの１つは，それまでの発話内容を両者が理解していることをお互い確認・確信し合うことだろう。理解の証拠を互いに示すことにより，「共通基盤（common ground）」（Clark, 1996 ; 参加者 A と B の間に共通で存在していると両者が信じている知識及び情報などのこと）という，やり取りの足場を築くことができる。さらに，基盤に新情報を追加することで，やり取りはさらに深まっていく。右のやり取りで言えば，「みさきは眠い」ということが基盤化されたことにより，はるとは，その眠気の原因についてさらに尋ねている。次に，眠気の原因が宿題の内容と関係していることが基盤化されたことにより，はるとは，以前からクラス全員の基盤に追加されている「今日が算数の宿題の締め切りであること」と結びつけて，眠気の原因が算数の宿題だと予想し，尋ねている。こうして，やり取りが自然に「みさきは眠い→その原因は宿題→その宿題は算数→みさきは算数が分からない→はるとは算数の先生が好き→みさきも算数の田中先生が面白くて好き→みさきは理科が好き→はるとも理科が好きだが，分からない」という流れで進んでいる。道なき道を互いに踏み固めながら少しずつ歩を進めていくように，参加者の間に存在する基盤に新情報を追加するプロセスのことを「基盤化（grounding）」（Clark & Schaefer, 1989）と呼ぶ。

はると: Hello, Misaki.
みさき: Hi Haruto – how are you?
はると: Good – how are you?
みさき: Sleepy.
　→ **はると**: Sleepy?
　→ **みさき**: Yes.
はると: Did you go to bed late?
みさき:Yes. I was doing homework.
　→**はると**: Homework?
　→**みさき**: Yeah.（**頷く**）
　→**はると**:Math homework?（**今日が算数の宿題の締め切り**）
　→**みさき**:Yes.
みさき : I don't understand math, so it takes a long time.
　→**はると**: You don't understand math?
　→**みさき**: No…（**首を横に振る**）
はると: Really? I like math. I like the teacher, too…
みさき: I like Mr. Tanaka, too. He's funny.
はると: Yes – really funny!
みさき: But I don't understand math class.
はると: Oh. How about science class?
みさき: I like science more than math. I understand science.
はると: I like Science, too… but...
みさき: But?
はると:　… I don't understand science.
みさき: What don't you understand in science class? Maybe I can help!

基盤化の概念は，即興的なやり取りの成功への一つの道筋を示してくれる。だが，理解できたと確信する証拠を示し合うにあたり，非母語話者であるゆえの難しさに注意したい（Nakashima & Hine, 2021）。母語話者同士の場合，通常互いの理解を確信するためにさほど強い証拠を必要としない。なぜなら，語彙や文法，文化などの知識や使い方において，参加者間で多くの基盤がすでに共有されており，あえて復唱したり言い換えたりして常に理解を示し合う必要がないからである。一方，第二言語としての英語学習者がやり取りする際は，母語話者

と同じ基盤を共有していると単純に想定することができない。したがって英語学習者の場合，着実にやり取りを進めるにためにも理解の証拠を明確に示すことをより意識しておくとよいだろう。

それでは次に，どのように理解の証拠を示しつつ①～④を行うか，例示したやり取りを通して確認してみよう。

３．２．基盤化（Grounding）としてのやり取りの例と分析

① 相手に聞き返したり確かめたりする（Pardon? / You mean..., right?など）
② 相づちを打ったり，つなぎ言葉を用いたりする（I see. / Really? / That's nice.など）
③ 相手の答えを受けて，自分のことを伝える（I like baseball, too. など）
④ 相手の答えや自分のことについて伝えたことに「関連する質問」を付け加える（What kind of Japanese food do you like? / How about you?など）

やり取り前半では，主に復唱・言い換え（①）によって“sleepy”や“homework”というキーフレーズを基盤化した後，それにもとづいて③と④を行っている。英語力やコミュニケーション能力が低い生徒でも，単に相手の発話を繰り返すだけだがこうした段階を経ることによって，「今話された内容の基盤化」と「会話を深める発言」を分け，十分に理解できたことを確信しつつ，少し時間的な余裕を持って「会話を深める発言」ができるだろう。一方後半では，キーフレーズを直接復唱や言い換えする代わりに，③によって「今話された内容の基盤化」と「会話を深める発言」を同時に行っている。例えば，はるとの“Really? I like math. I like the teacher, too…”という発話に対し，みさきは“You like our math teacher? ”や“Mr. Tanaka? ”といった確認をせず，代わりに“I like Mr. Tanaka, too. ”（③）と言うことで結果的に，はるとの発言のキーフレーズ（“like”，“math”，“teacher”）を復唱している。「会話を深める」べく③や④に直接踏み込むことで次の発話までの時間は短くなるが，特に英語力またはコミュニケーション能力が高い生徒にとっては，即興的な会話に積極的に挑戦する機会となる。[3]

以上 Grounding 概念から「話す聞き手」を捉えると，「相手に聞く姿勢を常に示し，相手の発話を聞きながら，言動を通して相手の発話に対して理解の証拠をどう示すかについて常に考え，示す機会を積極的に探す者」と言うことができる。Grounding という聞き手の積極性はあくまでも一例だが，いずれにせよ，生徒が「次に自らが『話し手』となることを想定し，その際話す内容を考えながら積極的に聞こうとする，あるいは，聞くことができる『聞き手』」になり，「聞き手と話し手がオセロの白黒のように不断に入れ替わるやり取りに」即興的に対応できるようになるには，どのような言語活動，学習過程，学習環境を仕組むべきかを考えていきたい。

４．「話す聞き手」から「即興的なやり取り」へ

４．１．ここまでのまとめ

以上，本研究の主題「即興的なやり取り」および副題「話す聞き手」について概観した。図３は，一人称としての話す聞き手からみた即興的なやり取りを表したものである。

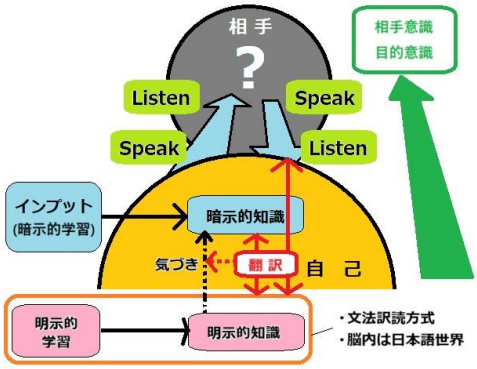


図３：「話す聞き手」と即興的なやり取り

図下部の左から右の「暗示・明示的学習→暗示・明示的知識」は教室内での学習を示している。従来の文法訳読方式によって育まれた翻訳の力は，決して無益ではないが（注８参照），即興的にやり取りする力を育てるにはタイムラグの要因となり，英語に触れているようで脳内では日本語世界に浸り安住する状況も作り上げてしまう。即興的なやり取りの力の育成には，十分な英語のインプットを生徒の脳内に到達するような仕方，つまり暗示的学習の要素を積極的に取り入れ，暗示的知識を醸成するよう，授業形態の根本から見直す必要がある。

図上部にある自己（自分）と相手のやり取りは，「話す」と「聞く」が目まぐるしく交代するコミュニケーションである。単に相手の発話を聞いて理解するだけでは，次にくる自分の番で話す内容がない。したがって即興的なやり取りには，まずは相手・目的意識を持ち，やり取りに積極的に参加しようとする前傾姿勢が不可欠となる。ただし，相手の英語を翻訳して理解しつつ，同時に次に話す内容を考えることは至難の業である。次に何を話すか思いを巡らす余裕を持つには，翻訳作業を軽減してできるだけ英語を英語のまま理解し，話す内容をその

[3] 最後に②（「相づち」や「つなぎ言葉」）に関してだが，相手の発言に対して肯定的な理解を示すためには，相手の発言を聞く姿勢も大事となってくる。同様に，適切なアイコンタクトを取って相手に注意を払っていることを示すことは，相手の発言が理解できたというサインになりうる。このように②については，非言語によるところも大きい。本稿で言及する余裕はないが，話す聞き手に求められる「前傾姿勢」は言語以前に非言語の次元からすでに作用しており，コミュニケーションにおける重要な側面であることは確認しておきたい。

まま英語で相手に伝えるための英語の暗示的知識の感覚が必要となる。このように，「翻訳せずに即興的にやり取りすること」と「『話す聞き手』であろうとすること」とは不可分であり，少なくとも明示的学習がその関係を妨げてはならない。

４．２．「形式」・「内容」の区別とタスク中心教授法

翻訳せず即興的にやり取りできること，すなわち暗示的知識の習得をコミュニケーションにおける「形式」（forms）の問題とすれば，「話す聞き手」として相手の発話を理解しつつ，次に言うことを考えることは，コミュニケーションにおける「内容」（contents）の問題である。文法訳読方式や翻訳の正確性が重視される場合，コミュニケーションの内容よりも前に，その内容を伝えるための形式の正しい理解が優先される感がある。この点について，白井（2023）は以下のように述べている。

> [最初に正しい知識を身に付け，その後に練習する]自動化モデルの弊害は，最初から正しさを学習者に強要することです。そのため，学習者は正しさばかりに注意が行き，コミュニケーションへの意欲をそがれてしまいます。もちろん，正しさは大事なのですが，「正確さ（accuracy）」と「流暢さ（fluency）」のバランスがなければ，英語を使った効果的な意思伝達は不可能です。（p.66）

形式的な正しさも重要だが，その呪縛に囚われ続けるようであればいつになっても中身（内容）のあるやり取りはできず，そのための一歩も踏み出せなくなる。

言語活動において中身（内容）のあるやり取り，つまり「機械的な練習ではなく，意味ある練習」（和泉，2016a，p.219）を行うにあたり，どのようにその「内容」を持たせればよいのか。ここではタスク（task）の概念およびタスク中心教授法（Task-Based Language Teaching；TBLT）の考え方がよきヒントとなるだろう。

「形式」の操作を練習するのがエクササイズ（exercise）ならば，「意味」（内容）を伝えることを目的とするものがタスクである（和泉，2016b）。TBLT では，「学習者がタスクの遂行者として主体的にタスクに取り組む過程で，言語が最も効果的に習得され」ると考え，「『学んでから使う』ではなく，『使いながら学ぶ』という体験的学習（experiential learning）が強調」（和泉，2016a，p.191；強調は削除）される。つまり，言語を使うことにより（言語使用＝手段）タスクの達成（目的）を目指す言語・コミュニケーション活動を経験的に積み重ね，そのことにより学習言語が使用できるという暗示的知識の獲得を目指す（言語使用＝目的）。TBLT とは，そのように言語使用が手段でもあり目的でもある教授法といえよう（図４参照）。

図４：言語使用とタスクの関係

タスクは言語が使用される「文脈」を重視することで，やり取りの「内容」を提供する。だからこそ実生活で起こりうる自然な状況がよいのかというと，そうとも限らない。英語を使う必然性をリアルな状況にのみ限定するなら，本番のコミュニケーションの相手は自然と ALT や英語を話すゲストのような非日本語話者にならざるをえなくなる（さもなければ英語を話す必要がなくなる）。確かに，英語を話す必然性があるリアルな状況の方が学習へのギアが入りやすいだろうが，こうした「理想」的な英語コミュニケーション状況は設定が難しい。この点について，Ellis（2017）は以下のように述べている（以降も Ellis, 2017 参照）。

> The key question … is whether ‘task’ should be defined narrowly in terms of real-world activities or more generically in terms of activities that are purely pedagogic in nature. … the distinction … encapsulates two kinds of authenticity – situational and interactional …（p.508；下線は著者による）[4]

実際にありうる自然な状況のことを「状況的な真正性（situational authenticity）」と呼び，例えば，ホテルのフロントと客が部屋の予約をする場面での会話などがそれである。しかし，学習者全員に共通するニーズを想定できない日本の英語教育の場合，「相互作用の真正性」（interactional authenticity），すなわち自然な状況ではないが教育的な目的で，コミュニケーションにおいて自然な言語処理を行うような必然性も考えられる。Ellis は例として「間違い探し」を挙げ，“It is very unlikely that two people would engage in talk aimed at identifying the differences in two pictures in real life but this task can result in patterns of

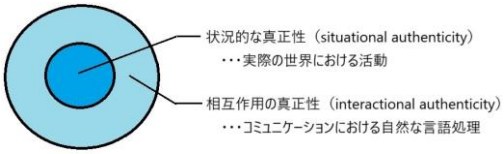


図５：状況的な真正性と相互作用の真正性

[4] 「鍵となる問いは，「タスク」は本当の世界における活動に特化して狭く定義されるべきなのか，それとも，本来純粋に教育的な活動であると，より一般的に定義されるべきなのか，である。この違いは…２種類の真正性をうまく捉えている。すなわち，状況的なものと相互作用に関するものである。」（吉武訳）

turn taking and repairs of misunderstandings”（p.508）[5]と述べている。

このように活動の「内容」を考える際には，自然だが範囲が狭い「状況的な真正性」と，自然とは限らないがコミュニケーションを体験できる「相互作用の真正性」（図５参照）を意識するとよいだろう。自然な状況が利用できれば惜しみなく利用しつつ，必ずしもそうした必然性に囚われる必要はない。例えば，中学校英語検定教科書 *Sunshine 3*（2021）の Our Project 7「記者会見をしよう」のように，日常で実際に記者会見をすることはないかもしれないが，そうした「疑似」リアルなコミュニケーション状況で関心がある著名人になりきって記者に詳しく説明や説得をしたり，記者役となって質問や追及したりするようなタスクは十分にありうる。[6]

４．３．間違えることを恐れない

即興的なやり取りは，何も正しさを身に付けてから踏み出すものではない。即興性の高い言語活動を日頃から実践している胡子（2018）は，自らの取り組みの体験をもとに以下のように述べている。

> 生徒の発話を増やすには，アウトプットの回数を増やすことを最優先させましょう。活動の度に準備をしてから話すというステップを踏むのでは，いつまでたっても自由に自分の気持ちを表現したり話をしたりすることができるようにはならないでしょう。（略）
>
> 私は[中学]１年生の最初からトピックや質問を即座に英語で話させたり，ペアでチャットをさせたりします。話の流れや体裁は，活動を続け，学年が上がるにつれて整っていきます。
>
> 私は生徒に準備をさせずに，即興型に言語活動を仕掛けています。それは実際のコミュニケーションの場演を常に想定しているからです。
>
> 英語で話す機会をもうけてみると生徒たちは案外ペラペラと話を始めるものです。むしろ，即興性の高い言語活動の方が，「間違えてもいいからまずは話してみよう」という気持ちになり，生徒はチャレンジしやすくなります。（p.19；波線は筆者による）

胡子の主張が教育実践者としての経験知によるものならば， 白井（2023）は SLA 研究の見地から同様の主張をしている。

> 一番の問題は，自動化モデルで教えないと英語ができるようにならない，と思っている人が多い…。英語の専門家（SLA の専門家ではない）にも多い…。それは思い込み（belief）にすぎない…今の SLA 理論で明らかになっているのは，外国語を学習する際，最初は多少間違いがあっても，レベルが上がっていくにしたがって徐々に減っていくので，最初から 100 パーセントの正しさを要求する必要はない，ということ…。（p.68；波線は筆者による）

即興的なやり取りのためには形式に囚われすぎず，伝えたい内容を表現し，理解してもらうことを優先する時間が必要となり（内容＞形式），この体験の積み重ねが形式の習得を誘発するのである（内容→形式）[7]。

４．４．フォーカス・オン・フォームと訂正フィードバック

間違いながら学んでいく外国語の学習は，間違いの化石化（fossilization）のリスクをともなう。間違いに寛容でありつつかつ正確さを上げていくには，誤りに気づいて修正したり，誤りから学んだりする契機が必要となる。村野井（2006）は，「意味から言語形式への学習者の注意がシフトされるのは，学習者が言語理解または言語産出をしようとする際に，なんらかの形でつまずいたときである」（p.89）と述べている。言い換えれば，「言語運用の面で『つまずく』ことによって，学習者の注意が言語形式に向けられる」（p.89）のである。そこでは，このように形式重視の教授法（focus on forms）でも単なる意味重視の教授法（focus on meaning）でもない，「意味内容を授業の中心に据えつつも，必要に応じて学習者の注意を形式に向けさせていく試み」（和泉，2016b，p.51）としての「フォーカス・オン・フォーム（focus on form）」の考えが参考になる。

誤りに注意を向けることは，先述の「弱形」の「インターフェイスの立場」で挙げられていた「気づき」に通じるものだが，訂正フィードバック（corrective feedback）は必ずしも教師による「明示的訂正」（explicit correction）でなくてもよい。例えば，生徒が誤った際に教師がさりげなく正しい文を言い直して提示するリキ

---

[5] 「実生活では２人が２つの絵に含まれる違いを探す目的で話すような状況は考えにくいが，このタスクの結果，話者の交替のパタンや誤解の修復が生じうる。」（吉武訳）

[6] 元来人間は役を演じたり，想像して他者になることができる動物である。生徒の興味関心や認知レベルに合致し，生徒が没頭できるトピック，内容，活動であれば，それを利用しない手はない。

[7] 先に示したやり取りの例を見てもわかるように，用いられている英語自体はさほど難しく複雑なものである必要はない。ということは，これを即座に行うこと，つまり先で言う「時間的問題」をどう解決するかが重要であり，そのためには日頃から簡単な英語でやり取りすることに慣れておく必要がある，ということになる。

ャスト（recast）や，学習者から正しい表現を引き出そうとする誘導（elicitation）というフィードバックもある。このように，「普段から正確で厳密な言語形態ばかりを追い求めない授業」（和泉，2016b，p.157）を日頃から行い，間違いを恐れさせず，しかしやりっぱなしにしないことが重要である。

５．おわりに

本研究は，学習過程を通して生徒が「話す聞き手」になることを支援することで，即興的にやり取りする力を育てることをねらいとしている。本稿ではその理論的背景を概観してきたが，大風呂敷を広げすぎた感もある。というのも，本稿は最終的に，英語教育実践の根本問題，すなわち，英語の暗示的知識を醸成すべきはずの授業実践が明示的学習で終わりがちな現状からの「脱却」そのものを狙っているからである。

もっとも，文法訳読方式や翻訳が中心の授業でも，練習の仕方次第で暗示的知識，自動化へと行きつくのかもしれない。しかしながら，非インターフェイスの立場や弱形のインターフェイスの立場が示すように，これらの二つの知識が直接結びつかないのであれば，単なる練習の量の問題ではなくなる。白井（2023）は，「『自動化を行わない自動化モデル』からの脱却」（p.72）を主張し，「インプットモデルへのシフト」と「自動化のための言語活動」（p.72）の必要性を訴える。確かに自動化に成功した学習者も存在するが，こうした学習者は「例外なく大量のインプット（聞くこと，読むこと）をどこかの段階でやって」おり，「受験勉強や文法的説明で身に付いたと思っていたものが，実はインプットから来ている部分が多い」（p.74），と白井は言う。つまり，自動化理論には限界があるということである。したがって今回，授業形態の根本を見直し，暗示的学習にもとづいたインプットモデルへのパラダイムシフトを提唱したことは，論理的・実践的な必然でもあった。

大学・三附属の研究発表会で，「附属だからできる」という声をよく耳にする。しかし，ここでの主張はいたってシンプルだ。明示的知識で終わる英語教育は（言語習得という意味に特化すれば）成功とはいえず，暗示的知識の習得を目指すならばインプットモデルへと舵を切ることはもはや必然でさえある[8]。英語の暗示的学習は「レベルが高い」と思われがちだが，小学校の外国語活動・外国語の基盤にある実践でもある。外国語活動は言語の習得ではなく「慣れ親しみ」を目指し，外国語でも「文構造」の気づきまでは行うが「文法」そのものは教えないことになっている。このような小学校での学習は，むしろ暗示的学習に近く，中学校へ進学したとたんに文法訳読方式と翻訳が中心となれば，生徒が中一ギャップを感じたとしても不思議ではない。小中連携と声高に言われるが，中学校でこそ小学校での指導方法を有機的に引き継ぐことが求められているとも言える。

「即興的なやり取りができるように即興的なやり取りをすべきだ」，「否，即興的なやり取りができる能力がなければ即興的なやり取りはできない」というと「鶏が先か，卵が先か」問題（chicken-and-egg problem）かのようでもある。しかし，自転車が乗れるようになるには（＝目的）自転車に乗ってみなければならない（＝手段）ように，即興的なやり取りができるようになるにもやってみないことには始まらない。「レベルが高い」と思われがちな本研究とその理論的背景が，少しでも「自動化モデルからの脱却」と「インプットモデル」への誘いとなれば幸いである。

（福岡教育大学　吉武　正樹，ハイン　アンドリュー）

【参考文献】

和泉伸一（2016a）『第２言語習得と母語習得から「言葉の学び」を考える』アルク。
和泉伸一（2016b）『フォーカス・オン・フォームと CLIL の英語授業―生徒の主体性を伸ばす授業の提案―』アルク。
胡子美由紀（2018）『中学英語 生徒がどんどん話せるようになる！ 即興スピーキング活動』学陽書房。
白井恭弘（2023）『英語教師のための第二言語習得論 [改訂版]』大修館書店。
土屋澄男，秋山朝康，大城賢，千葉克裕，望月正道（2019）『最新英語科教育法入門』研究社。
村野井仁（2006）『第二言語習得研究から見た英語学習法・指導法』大修館書店。
文部科学省（2018）『中学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説 外国語編』開隆堂出版。

[8] 誤解がないようあらためて確認しておくと，本研究のポイントは，結果として暗示的知識の習得へと行きつくかどうかにあり，明示的知識や翻訳そのものに価値がないと主張しているのではない。逆に，教員が自動化理論にもとづき，明示的学習と明示的知識，翻訳や文法訳読を巧みに利用しながら，最終的に生徒の暗示的知識の獲得に結び付けることができていれば，その教員のアプローチは十分価値を持つと言えるだろう（ただし本研究では，英語学習への動機づけや異文化への興味関心，文化に関する素養といった英語教育のその他の目的については焦点を当てていない）。

吉川敏博（2016）「第二言語習得（SLA）における明示的知識（Explicit knowledge）と暗示的知識（Implicit knowledge）」天理大学言語教育研究センター『外国語教育―理論と実践―』第 42 号，1-15。

Clark, H. H. (1996). *Using Language*. New York: Cambridge University Press.

Clark, H. H., & Schaefer. E. F. (1989). Contributing to discourse. *Cognition, 13*(2), 259-294.

Ellis, R. (2017). Position paper: Moving task-based language teaching forward. *Language Teaching, 50*(4), 507–526.

Nakashima, T. & Hine, A. (2021). A note on grounding in Japanese elementary school English language classrooms. *Bulletin of University of Teacher Education Fukuoka, 70*(1), 27-38.

Sunshine 3 (2021). Our Project 7 (pp. 39-43). 開隆堂。
http://www.kairyudo.co.jp/contents/02_chu/eigo/r3/3_our%20project7.pdf

学校保健

他者とうまく関わることができる生徒を育てる保健教育

―自他理解を深めるSEL－８Sの活用を通して―

Ⅰ　研究の概要

１　はじめに

福岡教育大学・三附属中学校共同研究会は新型コロナウイルス感染症の流行に伴う中止のため６年ぶりの開催となった。今回の学校保健のテーマは「他者とうまく関わることができる生徒を育てる保健教育」であるが、近年児童・生徒に他の人とのコミュニケーションの取り方や人間関係に影響を与えるような変化が見られている。

新型コロナウイルス感染症の流行により文部科学省が打ち出したGIGAスクール構想が前倒しされ、一人一台の端末が配布されたことにより生徒は自宅で授業を受けることが可能になるなど、学校現場にも確実にICT（Information and Communication Technology）機器が浸透してきている。日本全体の携帯電話所有者におけるスマートフォンの割合は､2010年には４％程度であったのが2015年には50％を超えて2023年には96.3％と急速に普及してきた。大人だけでなく小中学生におけるスマートフォン所有率に関する2023年の調査では、関東の小学６年生で52％と半数を超え、中学２年生以上では８割以上となるなど若い頃よりスマートフォンなどのICT機器が普及してきている。

スマートフォンでは通話だけでなくインターネットを介して情報検索、物や情報の売買、ブログ等の閲覧など多くのことが出来る。また情報のやり取りといってもメールだけでなくSNS(Social Network Service)を用いて知り合いだけでなく面識のない人とつながることも簡単にできる。総務省の「令和２年版情報通信白書」によれば13～19歳の子供たちのインターネット利用率は98.4％に達している。そして「モバイル社会白書2022年度版」では中学１～３年生の90.2％（男性86.4％、女性94.0％）がSNSを利用しており、SNSのなかではLINEの使用率（男性80.0％、女性91.6％）が最も高くなっていた。

このようにスマートフォンの普及につれてSNSの利用者の低年齢化も進行している。SNSを介したコミュニケーションや対人関係の取り方には、現実世界よりゆるいつながりであったり、お互いに好きなものや出来事などを共有する狭い世界でのつながりであったりといった特徴がある。SNSを用いたゆるいつながりは、自分が傷つくことが少なく、関係がこじれて面倒なことになるのを避けられるというメリットがある。ただ狭い世界でのゆるいコミュニケーションの取り方ばかりであると、現実の深いかかわりが必要になった場合への対応が困難となることが考えられる。

人生の早期からSNSが普及して人との関係の取り方に影響を受けている児童・生徒に対して、実際の生活の中でもう少し濃い人間関係について学ぶことの出来る機会は大切であり、今回の取り組みがその助けになると考える。　（貫名　英之）

２　研究主題について

（１）設定の背景

新型コロナウイルス感染症の流行により世界的に生活のあり方に変化が起きた三年間、誰もが答えを模索しながら過ごしてきた。コロナ禍による大きな社会変化は、経済活動から働き方や家庭生活といった日常生活にまで様々な影響を与え､保健室でも生徒の心身への様々な影響がみえてきた。例えば、生徒の遊びや行動の制限に関係すると考えられるコロナ禍前になかったような怪我の増加や、不定愁訴での来室者の増加、ICT活用時間の増加による視力低下や不良姿勢による健康被害等

である。また、学校生活においては、人との距離の制約やコミュニケーションの変化に伴う対人関係の希薄化により不安感をもつ生徒の増加や、公共の場において規律を守れない行動がみられる等の規範意識の低下による社会面・対人面におけるトラブルもみられた。対人関係における影響については、コロナ禍において対人関係能力を含めた社会性を身につける機会が減少したことが関係していると考えられる（報告書「コロナ禍前後での学校生活等の変化による子どもへの心身への影響」参照）。

心身の健康は、今後子どもが変化の激しい世界を生き抜く中で、最も重要で普遍的な価値のあるものである。しかし、健康は自分一人だけでつくられるものではない。学校教育においては、「一人一人の児童生徒が、自分のよさや可能性を認識するとともに、あらゆる他者を価値のある存在として尊重し、多様な人々と協働しながら様々な社会的変化を乗り越え、豊かな人生を切り拓き、持続可能な社会の創り手となることができるよう、その資質・能力を育成すること」が求められている。（「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）」中央教育審議会 令和３年１月 26 日）このことからも、他者との関係は重要であるといえる。

（２）「他者とうまく関わる」とは

「他者とうまく関わることができる生徒」とは、自分と他者の感情や考えを理解し、自分も他者も尊重した行動をとろうとすることで、相互理解を深めたり助け合ったりすることができる関係を築こうとする生徒である。

「うまく関わる」とは、単に仲良くし、関係に波風を立たせないようにすることではなく、自分と他者の感情を理解し、困ったときには誰かに助けを求めることができることや、その助けを求めるサインに気づき、解決のために共に行動したり支え合ったりすることができる関係を築いていくことである。

しかし、現状は自分の感情自体を理解できていない生徒や、他者との関係が崩れることを恐れ、自分の気持ちを抑えて我慢したり、反対に一方的に他者へ伝えたりする生徒、また、他者が心配して関わろうとしていることに気づくことができず、孤立していると思いこむ生徒も少なくない。その中には、周囲に相談できないまま急に不登校になる生徒もいる。これらは適切な関係や行動とは言えず、心身の健康へ繋がるものではない。このような状況を防ぐためには、その個人だけの問題として捉えずに、周囲による気づきや声かけといった行動に移すことが大切である。

このように、協働することが必須のこれからの社会における他者との関係は、うまく関われなければストレスを感じる原因となり、うまく関わることができれば、心身の健康を高める要因になるなど、私たちに大きな影響を及ぼすものである。そこで本研究では、自分と他者の感情や考えを理解・尊重し、助け合うことができる関係を築こうとする生徒を育むために、「他者とうまく関ることができる生徒を育てる保健教育」のあり方を提案する。

３　副主題の意味

（１）SEL－８S とは

SEL（Social and Emotional Learning）とは、特定の心理教育プログラムを意味するのではなく、「自己の捉え方と他者との関わり方を基礎とした、社会性（対人関係）に関するスキル、態度、価値観を育てる学習」（小泉、2011）と定義される数多くの心理教育プログラムの総称である。その中でも、表１に示したような８つの社会的能力の育成を目指した特定の学習プログラムを SEL－８S（Social and Emotional Learning of 8 Abilities at the School）学習プログラム（以下、SEL－８S とする）という。生徒の問題行動や学校不適応（不登校、いじめ、非行、薬物乱用、携帯電話やインターネットに関わる問題）の根底には、他者との人間関係のもち方の不適切さが挙げられる。この人間関係の基礎となる社会的能力は従来生活の中で育まれるものであったが、生活環境の変化

からそれらを身につける機会が減少している。このような課題を予防するための包括的な取り組みとして、SEL の活用による学校での教育が期待されている。

【表１　SEL－８S 学習プログラムで育成を図る社会的能力】

	能力	説明
基礎的社会的能力	自己への気づき	自分の感情に気づき、また自己の能力について現実的で根拠のある評価をする力
	他者への気づき	他者の感情を理解し、他者の立場に立つことができるとともに、多様な人がいることを認め、良好な関係をもつことができる力
	自己の コントロール	物事を適切に処理できるように情動をコントロールし、挫折や失敗を乗り越え、また妥協による一時的な満足にとどまることなく、目標を達成できるように一生懸命取り組む力
	対人関係	周囲の人との関係において情動を効果的に処理し、協力的で、必要ならば援助を得られるような健全で価値のある関係を築き、維持する力。ただし、悪い誘いは断り、意見が衝突しても解決策を探ることができるようにする力
	責任ある意思決定	関連するすべての要因と、いろいろな選択肢を選んだ場合に予想される結果を十分に考慮し、意思決定を行う。その際に、他者を尊重し、自己の決定については責任をもつ力
応用的社会的能力	生活上の問題防止のスキル	アルコール・タバコ・薬物乱用防止、病気とけがの予防、性教育の成果を含めた健全な家庭生活、身体活動プログラムを取り入れた運動の習慣化、暴力やケンカの回避、精神衛生の促進などに必要なスキル
	人生の重要事態に対処する能力	中学校・高校進学への対処、緊張緩和や葛藤解消の方法、支援の求め方（サポート源の知識、アクセス方法）、家族内の大きな問題（例：両親の離婚や別居）や死別への対処などに関する能力
	積極的・貢献的な奉仕活動	ボランティア精神の保持と育成、ボランティア活動（学級内、異学年間、地域社会での活動）への意欲と実践力

（２）自他理解を深める SEL－８S の活用とは

SEL－８S の８つの能力を測定することのできる「中学生用 SEL-8S 自己評定尺度Ⅱ」の調査を三附属中学校で実施した結果、「基礎的社会的能力の自他理解の能力（自己への気づき、他者への気づき、自己のコントロール、対人関係）」が低い傾向が見られた（表２）。

【表２　中学生用 SEL-8S 自己評定尺度Ⅱの三校の結果】

	小倉中	福岡中	久留米中
自己への気づき	４８．５	４７．０	４３．１
他者への気づき	４８．３	４４．１	４６．８
自己の コントロール	４８．６	４５．０	４３．４
対人関係	４９．２	４５．４	４６．８
責任ある意思決定	５０．２	５１．３	４８．６
生活上の問題防止のスキル	５０．３	５１．２	４８．１
人生の重要事態に対処する能力	４８．９	４５．２	４６．９
積極的・貢献的な奉仕活動	５０．６	４８．９	５２．３

他者と関わる前に大切なことは自己を正しく理解していることである。他者との関係を築いていく際、行動の始めにあるのは自分の感情を理解することであり、その上で初めて他者の感情を理解することができる。しかし、これまでに述べたように、生徒の実態からは、その後の行動に結びつく始まりの段階に課題があると捉えることができる。関わりの起因となる部分を適切に処理することができるか否かは、その後の行動に変化を及ぼすと考えられる。つまり、他者との関係において、自他理解の能力の影響は大きいといえる。そこで今回の研究では、身につける必要のある社会的能力の中でも、基礎的社会的能力の自他理解の部分に焦点を当てる。

ここでの「自他理解を深める SEL－８S の活用」とは、養護教諭としての専門性を生かし、生徒が抱える多様化・複雑化する現代的な生徒の健康課題に応じた SEL のスキル学習を意図的に組み込み、

基礎的社会的能力の自他理解の能力に焦点を当て、コーディネートすることであると考える。

「養護教諭としての専門性」とは、「養護教諭は、児童生徒が生涯にわたって健康な生活を送るために必要な力を育成するには、教職員や家庭・地域と連携しつつ、日常的に、『心身の健康に関する知識・技能』『自己有用感・自己肯定感（自尊感情）』『自ら意思決定・行動選択する力』『他者と関わる力』を育成する」ことを基本的な考え方として示している（「現代的健康課題を抱える子供たちへの支援～養護教諭の役割を中心として～」文部科学省、平成 29 年）。健康な生活を送るために必要な力を身につけるためにも、養護教諭が中心的な役割を果たすことが期待されている。健康課題に対応する取組は、学校における教育活動全体を通じて行うことが必要であり、学校の全ての教職員が連携して取り組むことが重要であることからも、SEL－８S を共通のツールとして用いることができるようにコーディネートしていくことも養護教諭の専門性を生かした活用の一つであると考えられる。

このように養護教諭の専門性を生かしながら自他理解を深める SEL－８S の活用を進めることによって、他者とうまく関わることができる生徒を育むことができると考える。

【参考文献】

・若本純子.子どもたちはなぜ SNS にハマるのか　-2010 年代の SNS 利用とトラブルの動向-.教育実践学研究 2021. Vol.26, 19-31.

・正木大貴 2019. SNS は人間関係を変えたのか？ 現代社会研究科論集. 13.123-135.
(http://repo.kyoto-wu.ac.jp/dspace/bitstream/11173/2855/1/0140_013_006.pdf)

・“モバイル社会白書 2022 年版” モバイル社会研究所.
(https://www.moba-ken.jp/whitepaper/wp22.html)

・小泉令三（2011）「社会性と情動の学習（SEL－８S）の導入と実践」ミネルヴァ書房

・小泉令三、山田洋平（2011）「社会性と情動の学習（SEL－８S）の進め方－中学校編－」ミネルヴァ書房

・山田洋平（2020）「SEL コミュニケーションワーク」明治図書

・文部科学省（2017）「現代的健康課題を抱える子供たちへの支援～養護教諭の役割を中心として～」

・中央教育審議会（2021）「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）」

・中島義実（2022）「報告書『コロナ禍前後での学校生活等の変化による子どもの心身への影響』～附属学校・園　養護教諭の視点から～」

・中島義実（2023）「報告書『コロナ禍前後での学校生活等の変化による子どもの心身への影響』に関する追跡調査～附属学校・園　養護教諭の視点から～」