



令和6年度
大学と附属学校園の共同研究報告書

令和7年2月
国立大学法人山形大学

目次

はじめに	1
I 令和6年度附属学校園における大学・学部との共同研究	2
1 附属幼稚園	3
2 附属小学校	4
3 附属中学校	5
4 附属特別支援学校	6
II 令和6年度共同研究部会報告	8
1 国語教育共同研究部会	9
2 算数・数学教育共同研究部会	33
3 理科教育共同研究部会	40
4 社会科教育共同研究部会	59
5 音楽教育共同研究部会	63
6 造形美術教育共同研究部会	71
7 保健体育教育共同研究部会	76
8 家政教育共同研究部会	80
9 外国語教育共同研究部会	87
10 幼児教育共同研究部会	99
11 学校外教育共同研究部会	101
12 道徳教育共同研究部会	109
13 生活科教育共同研究部会	118
14 特別支援教育共同研究部会	
川村グループ	125
大村グループ	128
池田グループ	132
15 養護共同研究部会	136
16 ICT教育共同研究部会	140
17 インクルーシブ教育共同研究部会	145
18 英語教育共同研究部会	151
19 SDGsを踏まえた教育共同研究部会	155
III 付録	159
1 山形大学附属学校研究・連携推進委員会規程	160
2 山形大学附属学校研究・連携推進委員会規程第7条に定める部会に関する申合せ	162

はじめに

山形大学附属学校園では、「附属学校研究・連携推進委員会」の下に、「共同研究推進部会」「幼・小・中連携部会」「特別支援連携部会」の3つの部会を設置しています。「共同研究推進部会」では、年度当初に共同研究のテーマを定めて研究活動に取り組んでいます。2022年度にこれまでの各教科・領域ごとの15の「共同研究部会」に加えて、現代的な教育課題に関する教科横断的な4つの共同研究部会（ICT教育部会、インクルーシブ教育部会、英語教育部会、SDGsを踏まえた教育部会）を新設しました。19の部会に参加している大学教員は山形大学の小白川キャンパス（地域教育文化学部、人文社会科学部、理学部、教育実践研究科）の延べ83名、附属学校園教員は109名と、2023年度に比べて5名減少しています。本研究報告書は、2024年度に山形大学と附属学校園とで行われた共同研究活動の成果をまとめたものです（なお、「幼・小・中連携部会」「特別支援連携部会」の活動については『連携活動記録報告書』としてまとめ公表しています）。

山形大学附属学校園では、2022年度にスタートした第4期中期目標・中期計画に沿って、文部科学省のGIGAスクール構想によるICT環境の整備を進めています。幼児・児童・生徒の日々の学習にICTを取り入れたり、家庭や地域との連携に情報ネットワークを活用したりすることを今年度も進めてきました。そうした取組を通して、幼児・児童・生徒の情報活用能力が着実に向上しています。各学校園の公開研究会の際にも、ICTを活用した授業実践を提供して、日頃の研究成果を広く周知するようにしたところです。

山形大学附属学校園には、教員を養成する場・地域の教員が研修する場となることや、地域の教育に貢献する研究を進め、その普及を図ることが求められています。そのため、大学との共同研究を進めるにあたっては、国や県の動向を捉えながら、山形県教育委員会や地域の市町村教育委員会と連携・協力して、先進的で地域の公立学校のモデルとなるような研究に取り組んでいくことを大切にしています。コロナ禍後となった2024年度も、「遊びと学びのフォーラム」（幼稚園）・「学習指導研究協議会」（小学校、中学校）・「授業づくり研修会」（特別支援学校）を開催するなど、それぞれの学校園が実態に応じた工夫をしながら共同研究を進めることができました。情報発信の在り方についての検討を進めながら、附属学校園からの発信に対してどのような評価があるのか情報収集に努め、地域の率直な声に耳を傾けることをこれまで以上に大切にしたいと考えています。

本報告書をご高覧いただき、忌憚のないご意見やご要望をいただければ幸いです。

令和7（2025）年2月

山形大学附属学校運営部長 三浦 登志一

I

令和6年度附属学校園における大学・学部との共同研究

令和6年度 附属幼稚園における大学・学部との共同研究

山形大学附属幼稚園

本園における大学・学部との共同研究は、「本園の保育及び研究の推進」と「幼児教育に関する共同研究活動」に大別される。主な活動内容は以下の通りである。

1 本園の保育及び研究の推進

本園の研究テーマは、「遊びがうまれる環境構成」である。このテーマを具現化した保育の実践について、研究協議会や日常の保育等を通して、地域教育文化学部や大学院教育実践研究科の教員と研究協議を重ねてきた。

<共同研究者> (敬称略)

藤岡久美子・本島優子(地域教育文化学部)・森田智幸(大学院教育実践研究科)

<領域別研究にかかわる連携> (敬称略)

大森桂(食育)・小林俊介(造形)・栗山恭直(化学)・野口徹(幼小接続)・
具志堅裕介(造形・ICT)

本年度は、具体的に次のような保育実践研究の成果をあげた。

(1) 研究協議会における連携

- ①研究協議会Ⅰ(5月) 研究の内容、年齢別の保育実践等についての指導・助言
- ②遊びと学びフォーラム 全体会や分科会のアドバイザーとして、保育内容や方法、幼児の発達(6月)等について専門的な指導・助言を受けた。
- ③研究協議会Ⅱ(10月) 次期研究テーマの方向性や事例の記録の方法を探り、今後の保育及び研究の充実に向けての指導・助言を受けた。
- ④研究協議会Ⅲ(2月) 今年度の成果と課題及び次年度の研究に向けた助言

(2) 保育における環境構成のあり方についての連携

幼児が遊びこむための保育室の環境構成について、本棚やテーブル、材料等の配置を具体的に調整したり、掲示物の高さを確認したりしながら研修することで、幼児の動線や目線で環境をつくる重要性を再認識することができた。

また、幼児の作品を掲示する際に、作品名や作品に込めた思いを表記する方法なども検討し、効果的な掲示の仕方を確認することができた。

2 幼児教育に関する共同研究活動

- (1) 大森研究室の学生には、保育参観及び昼食指導等の参観後、実際に食育指導を行う機会を年間通して提供している。また、園児が食べる料理やおやつの調理、食育に関わる幼児の活動の支援・協力を依頼した。
- (2) 栗山教授と理科読マスターによる「わくわくサイエンス」開催を年長児と預かり保育の園児を対象に依頼した。
- (3) 芸術文化コースの学生にオペレッタ、ピクニックコンサートの開催を依頼した。
- (4) 学部生の卒業研究、長期研修生のための調査協力の受け入れを行っている。
- (5) 大学院生の心理実習受け入れを行っている。(預かり保育園児対象に演習実習も含む)

【文責】高梨 明恵

令和6年度 附属小学校における大学・学部との共同研究

山形大学附属小学校

本年度は、次の視点から大学・学部との共同研究を行った。第一に本校の教育理論・実践に係る研究推進、第二に大学教員の教育理論に係る実験・検証、第三に学生・院生の研究課題の実証指導である。

1 本校の教育理論・実践に係る研究推進

本校の今年度の研究テーマは「自ら問題解決を進める子ども」である。学習指導研究協議会および校内授業研究会を中心に、以下の地域教育文化学部・教職大学院の先生方と共同で研究に取り組んだ。

(敬称略)

国語	小川 雅子、三上 英司、三浦登志一 鈴木 貴子、井上麻美子、菊田 尚人	図工	廖 曦彤
社会	江間 史明	家庭	石垣 和恵
算数	中西 正樹、皆川 宏之、坂口 隆之、 平林 真伊	体育	小松 恒誠
理科	今村 哲史、鈴木 宏昭、後藤 みな	道徳	吉田 誠
生活	坂本 明美、野口 徹	総合	野口 徹
音楽	名倉 明子	外国語	佐藤 博晴、三枝 和彦
		研究全体	江間 史明、森田 智幸

2 大学教員の教育理論に係る実験・実証（研究）テーマ

- (1) 国語 「主体的・対話的で深い学び」を実現する国語科授業の構想
- (2) 社会 「見方・考え方を働かせること」と社会科教育
- (3) 算数 探究的な学びに基づいた算数・数学の授業づくり
- (4) 理科 理科授業における問題解決能力及び科学的探究能力の育成
- (5) 生活 生活科の授業探究
- (6) 音楽 音楽的な見方・考え方を働かせるための教材開発と指導の工夫
- (7) 図工 芸術表現に基づいた協同探求学習
- (8) 家庭 小学校と中学校の系統的学習の検討
－栄養素の学習と被服製作技能の習得に焦点を当てて－
- (9) 体育 生涯スポーツを目指す体育・保健体育の授業づくり
- (10) 道徳 発達段階を踏まえた指導と評価の一体化
- (11) 外国語 小中連携の在り方について

3 学生・院生の授業実践の指導と教育課題の実証指導

卒論・修論に係る教材開発、アンケート協力等 (複数 教科・領域等)

【文責】武田 重泰

令和6年度 附属中学校における大学・学部との共同研究

山形大学附属中学校

令和6年度の大学との共同研究は、本校の任務でもある教育の理論・実践に関する研究と、その実験・検証に関するものである。具体的には、学校研究のテーマを柱とした、学習指導研究協議会（5月）・校内授業研究会での実践研究と、大学教員の教育理論に関わる実験・検証である。

以下に概略を述べる。

1 学校研究のテーマを柱とした、学習指導研究協議会（5月）・校内授業研究会での実践研究

「生徒が学びの主体となる授業の共創～伴走者としての教師の在り方（2年次）」を柱とした学習指導研究協議会をはじめ、地域教育文化学部・大学院教育実践研究科の先生方に、全体・各教科の共同研究を依頼し、授業づくり等に取り組んだ。

全体	三浦登志一 野口 徹		
国語	三浦登志一 菊田尚人	社会	江間史明 高 吉嬉
数学	大澤弘典 平林真伊	理科	鈴木宏昭
音楽	佐川 馨	美術	リャオ・シトン
保健体育	渡邊信晃 小松恒誠	家庭	石垣和恵
英語	佐藤博晴 三枝和彦	道徳	吉田 誠

2 その他

- (1) 大学教員との教育理論に係る研究協力、教材開発や授業理論に関しての授業実践・授業協力等（社会・美術・家庭科）
- (2) 学習指導研究協議会に向け継続した授業参観や指導、研究会後の助言（国語）
- (3) 地域教育文化学部での講義協力（養護）
- (4) 卒業論文発表会での三浦登志一教授、鈴木貴子准教授による講評・助言（3学年）
- (5) 令和7年度生活・総合学会での授業公開に向けた「総合的な学習の時間」に対する江間史明教授、野口徹教授からの助言（2学年）
- (6) 鈴木宏明教授による「理科授業における問題解決能力及び科学的探究能力の育成」をテーマとした研究や授業への指導・助言、小中大連携の取組

【文責】森本 真紀

令和6年度 附属特別支援学校における大学・学部との共同研究

山形大学附属特別支援学校

令和6年度の本校における共同研究は以下の通りである。

- (1) 全教員による実践研究である学校研究の推進。
- (2) 大学教員の研究理論に基づくグループ研究の実践・検証。

1 学校研究

「児童生徒が自分と学びをつなぎ、よりよい自分へ向かう授業づくり～自立活動の個別の指導計画を活用した各教科等の指導～」(1年次/3年計画)という研究主題および副題の下、地域教育文化学部および大学院教育実践研究科の共同研究者に協力いただき、一人一人の障害の状態や困難さなど実態を把握し、各教科等の特質に応じた学習活動の充実を目指した授業づくりに重点を置き研究をすすめた。

<今年度の重点>

【自立活動の個別の指導計画の活用】

(1) 一人一人の指導目標を踏まえた最適な学習活動の設定

- ① 自立活動の個別の指導計画の作成、見直しを図り、児童生徒の実態把握をする。「学習上の困難」に着目した手立て・配慮を検討するために流れ図や課題関連図を活用して困難さの背景について深掘りする。
- ② 児童生徒の実態から、より効果的な学びができる単元・題材・学習活動を検討する。また自立活動の個別の指導計画を活用しながら一人一人に応じた手立て・配慮を設定し、各教科等の授業づくりをする。

(2) 授業改善につながる評価の活用の在り方の整理

中心的な課題や手立て・配慮の見直しを図ることで、自立活動の個別の指導計画の実施状況の評価と改善につなげる。

	共同研究者		
学部	小学部	大学院教育実践研究科 准教授	川村 修弘
	中学部	地域教育文化学部 教授	大村 一史
	高等部	地域教育文化学部 准教授	池田 彩乃

前研究の成果と課題を踏まえ、新しい研究主題の下、研究の推進及び授業づくりについて御意見をいただきながら、学習指導研究協議会(オンラインと参集とのハイブリッド型)を実施した。また、本研究の成果と課題及び次年度新研究の方向性について共有し、御意見をいただきながら次年度の研究に向けた検討をすすめていく。

2 グループ研究

今年度は下記表の4グループである。各グループオンライン会議(Zoom)やメールによるやり取り、校内授業研究会をとおして、対象児童生徒に関する指導・支援の実践や教材・教具の検討、実地見学等を重ね、研究を進めた。

グループ	本校教員数	研究テーマ
川村グループ	7名	書写に課題がある知的障害児への効果的な支援 ～教材・教具の工夫～
大村グループ	6名	高等部生徒の産業現場等における実習における評価表の 活用方法の検討
池田グループ	9名	自立活動の指導の充実に向けた実態把握の在り方
安藤グループ	4名	学校外・学卒後の障がい者の学びと社会につながるための 支援

【文責】 森谷 久美

Ⅱ

令和6年度共同研究部会報告

国語教育共同研究部会

研究テーマ：「主体的・対話的で深い学び」を実現する国語科授業の構想

1 部会員

附属小学校	：相澤 明菜	熊谷 周	高橋 夏奈
附属中学校	：櫻井 真理	高橋 希代子	高橋 麻衣子
地域教育文化学部	：菊田 尚人	坂喜 美佳	三上 英司 山崎 義光
人文社会科学部	：加藤 健司		
教育実践研究科	：井上 麻美子	鈴木 貴子	三浦 登志一

2 提案授業に基づく研修会

(1) 提案授業Ⅰ（山形大学附属小学校）

- ①授業の概要 実施日：令和6年6月7日（金） 対象：山形大学附属小学校1年3組
単元名：おてがみかきたいな ～たいけんしたことをかく～
授業者：高橋 夏奈

○単元の目標

- (1) 言葉には、物事の内容を表す働きや、経験したことを伝える働きがあることに気付くことができる子ども。 <知識及び技能 (1)ア>
- (2) 語と語との続き方に注意しながら、内容のまとまりが分かるように書き表し方を工夫することができる子ども。 <思考力・判断力・表現力等 B(1)ウ>
- (3) 文に書いて伝えることよさや面白さに気付き、相手意識や目的意識をもって、考えたことを進んで伝え合おうとする子ども。 <学びに向かう力、人間性等>

○学習材について

1年3組の子どもたちは、朝、教室に入ってきたとたん、家でのこと、友達との遊びことなど、伝えたい思いを口々に話す様子が見られる。その姿から、子どもたちの心には、伝えたいことがあふれているということが感じられる。そのような伝えたいことを、目の前の人だけでなく、場所や時間の隔りがある人に向けて伝えることができるのが手紙である。手紙には、読み手が存在する。そのため、子どもたちは読み手を思い、「自分のしたことを伝えたい」「詳しく書きたい」などの願いをもって書くことができる。そのような願いは、相手に様子がよりよく伝わるための表現の幅を広げることへの意欲になり、子どもたちの書く力を高めることができると考えた。

そこで、本単元では、経験したことを書く力を育てるための言語活動として、手紙を書くことを設定した。単元導入となる第一次では、手紙を送ったりもらったりした経験について話し合いながら「誰に、どんな手紙を書きたいか」について話し合い、手紙を書きたいという気持ちをふくらませることができるようにした。第二次では、毎時間を、①「おはなし（楽しかった経験について語り合う）」→②「きめる（誰にどんな内容で書くかを定める）」→③「てがみ（手紙を書く）」→④「つたえあう（しょうかいする）」の4ステップで構成する。「つたえあう」の際には、素敵な表現を取り上げて共有し、相手が喜ぶ文章をめざしてより豊かに文章を書きたいという意欲を高めていく。また、書いたお手紙は、授業後に手渡しできるように封筒も準備する。このような活動を通して、見通しをもって自己選択しながら活

動に取り組み、文を書くことの楽しさを味わえるようにする。第三次では、書いた手紙を実際にポストにするための大好きな人へのお手紙を書き、投函する。そうすることで、書き上げた達成感と、伝える喜びをさらに実感することができるようにする。

このように、相手や内容を決めて、手紙を書く経験を積むことを通して、知らせたいことを豊かに書く力が高まるだろう。さらに、子どもたちは書いて伝え合うことの面白さや書くことよきに気づき、これからも相手や目的に応じて、意欲的に自分の考えを自分の言葉で書き表したいという思いをもつだろう。

○学びの展開

〈A児の姿〉	〈まわりの子どもの姿〉	〈教師の働きかけ〉
1 届いた手紙をみんなで読み、手紙を書きたいという気持ちをもつ。(1時間)		
園の先生が授業を見に来た時に、お手紙をプレゼントしたよ。あのときより長く文が書けるようになったから、学校でどんなことをしたか、もっと教えてあげたいな。	お誕生日にお友達から「おめでとう」って、お手紙をもらったよ。すごうれしかったよ。お手紙って、気持ちが伝わるね。私も書きたくなってきたな。	○ 校長先生からの手紙を紹介し、手紙を送ったりもらったりした経験を伝え合う。そうすることで、手紙を書くことへの意欲を高められるようにする。
2 自分が経験したことを、「あのね おてがみ」に書き表す。(2時間)		
「あのね おてがみ」で ときどき わくわくを つたえよう。		
どんなことに、ときどきしたっけかな。体育の大根ひきぬきは、いつ、ぼくが抜かれるか、とつてもときどきしたよ。まりをぶつけて、鬼をやったのも、ときどきしたな。	わたしは、給食当番をがんばったことを書きたいな。はじめてのお当番は、やけどしないかときどきしたよ。でも、こぼさないでもりつけてきて、うれしかったよ。	○ 毎時間の始まるの5分間に、二人組で鉛筆しりとりをし、促音・拗音・長音などの表記に親しむことができるようにする。 ○ 子どもたちが様々な体験を思い出して書くことができるように、これまでの写真を電子黒板で提示し、その時のことについて語り合う時間を確保する。 ○ 毎時間、①「おはなし」→②「きめる」→③「てがみ」→④「つたえあう」という流れで取り組み、子ども達が見通しをもって自己選択しながら活動に取り組むことができるようにする。
今日は、誰に書こうかな。お母さんに、学校探検のことを書こうと。開かずの扉を見つけて、おぼけがでないかときどきしたよ。 このことを、園の先生にも教えてあげたいな。手では、渡せないよ。	今日は、自然体験学習で、きれいなお花を見つけたことを書こうと。昨日は、したことを2つ書けたから、今日は3つ書きたいな。遠くのおばあちゃんにも書きたくなったよ。ポストに出したら届くよ。	
3 大好きな〇〇さんへの手紙を書く。(2時間 本時1/2)		
「がっこうたんけんおしたよ。あかずのとびらを見つけて、ときどきしたよ。おぼけがでそうだよ。みのりえんのいけで、めだかおつかまえたよ。せんせいにも、みせたいな。せんせい、げんきでね」	「しぜんたいけんがくしゅうで、つつじをみたよ。びんくいろだったよ。ままのおべんとうわおいしかったよ。おべんとうのあと、すべりだいであそんだよ。おばあちゃんのうちにも、あそびにいくな」	○ 市販の封筒を準備し、手紙を出したいという気持ちをふくらませることができるようにする。 ○ 相手意識をもって書くことができるよう、「～だよ」といった、話し言葉で書いてもよいと伝える。 ○ 封筒に入れる前に、もらった相手が、どのような反応をするか想像しながら、書き上げた自分の手紙を読み返す時間をとる。そうすることで、相手意識をもちながら、表記や内容を確認めようとする気持ちが高まるようにする。
園の先生が読んでうれしくなるように、もういちど読み返そう。 くつつきの「を」が「お」になっているから、なおさなくちゃ。みんなにも、おしえてあげよう。	くつつきのときは、「わ」じゃなくて「は」だよって、みんなが教えてくれたよ。読み直したら、ざりがにのことも教えてあげたくなったよ。つけたして書いてみよう。	

4 学びについて振り返る。(1時間)

小学校でどきどきわくわくしたことを、たくさんお手紙に書いて、すごく楽しかったよ。ぼくは、したことを4つも書けるようになったよ。書くと、いろんな人に届けられるってわかったよ。もっともっと、書きたいな。

○ 学活の時間で実際に郵便局に出かけてポストへ投函する。その後、手紙を出した感想を語り合うようにすることで、手紙を書けた達成感や、相手に届けるという喜びを実感できるようにする。

②授業についての省察

〈成果〉

- 書く楽しさを味わうことに重きをおいて単元を構成し、言語活動として手紙を書くことに取り組んだことは、子どもたちの書く意欲につながっていた。
- 毎時間継続して鉛筆しりとりに取り組んだことで、子どもたちが互いに表記を教え合う姿が見られた。回数を重ねるごとに、正しく書ける言葉が増えていった。
- 一人一人にミニ五十音カードを準備した。子どもたちは、「どんどん書きたい」という意欲を持っていた。自分の手元にカードがあるので、拗音や濁音の表記を確認しながら熱心に手紙を書いていた。手元に確認できるカードがあるのは、自分の力で書く力をつけるためにも、効果的であると感じた。
- 毎時間、鉛筆しりとりをした後には、「①おはなし」⇒「②きめる」⇒「③てがみ」⇒「④伝え合う」という流れで学習を進めた。「④伝え合う」の活動で、子どもたちが自分の書いた手紙を紹介し合ったところ、友達の良い表現に着目し、自分の手紙にも取り入れようとする姿が見られた。
- 書く楽しさに重きをおいて単元を組んだが、表記の正確さや内容の深まりについても向上が見られた。

〈課題〉

- 毎時間の「①おはなし」の活動において、思い出の写真を見て思いを伝え合ったことは、「～について手紙を書きたいな」という、子どもの題材選定の意欲につながっていた。しかし、手紙というのは、相手に応じて書きたい内容も変わるはずである。写真を見て思い出を語り合うだけでは、相手を決めきれず、何を書くかについても絞り切れない子が見られた。「誰に」を大切に書いて書く活動を仕組む必要がある。
- お手紙は、返事をもらったときにこそ喜びが感じられ、「また書きたい。」という意欲が湧いてくると思われる。今回の単元では、書いたお手紙の返事を受け取る機会を仕組むことが出来なかった。双方向の手紙のやり取りをすることで、より書く楽しさやよさを味わえるようにしたい。
- 表記については、拗音・長音・促音など、1つの単元だけでは習得が難しい。繰り返し書くことによって身についていくものなので、様々な場面を捉えて楽しく書く活動に取り組みたい。

(2) 提案授業Ⅱ（山形大学附属中学校）

- ①授業の概要 実施日：令和6年5月23日（木） 対象：山形大学附属中学校3年生
 単元名：思いを言葉に ～書くために読む～
 授業者：高橋 麻衣子

○単元の目標

- (1) 文章を読んで、文章の種類とその特徴について理解を深めることができる。
 [知識及び技能] (1) ウ
- (2) 文章を批判的に読みながら、文章に表れているものの見方や考え方について考えることができる。
 [思考力、判断力、表現力等] C (1) イ
- (3) 言葉のもつ価値を認識するとともに、読書を生活に役立て、我が国の言語文化を大切にしてい
 思いや考えを伝え合おうとする。 「学びに向かう力、人間性等」

○単元の評価規準

知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
①文章の種類とその特徴について理解を深めている。 ((1)ウ)	①「読むこと」において、文章を批判的に読みながら、文章に表れているものの見方や考え方について考えている。 (C(1)イ)	①進んで文章に表れるものの見方や考え方を捉えようとし、学習課題に沿って考えたことを伝えようとしている。

○指導と評価の計画

時数	学習活動	知	思	主	・目指す生徒の姿
1	①単元全体の見通しをもつ。 ②文集に載せる文章を書く。文集作品を書くことについて、自分の課題を考える。 ③何を知りたいのかを明らかにして、過去の文集を読む。		●	●	①文集を作成するという目的意識が共有できている。 ②文集を書く上で、自分ができることや躓きそうなことを考えている。 ③自分の課題解決のために、文集を読んでいる。
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 0 auto; width: 80%;"> 単元課題「私にとって附中の文集の魅力とは何だろうか」 </div>					
2	④単元課題について知る。 ⑤過去の文集作品を読み、「これは読んでほしい！」と思う作品を選ぶ。	○	●	●	④単元課題について理解している。 ⑤過去の文集作品を読み、級友に読んでほしいと思う文章を選んで、その理由を考えている。

3	⑥なぜその文章を選んだのか理由を考える。 ⑦選んだ文章を理由とともに紹介し合う。	○	●	⑥選んだ文章に表れている卒業生の思いや考え、文章の種類とその特徴などから、読んでほしい理由を考えてワークシートに記入している。 ⑦選んだ文章とその理由を紹介し合い、気になった文章を読んでいる。
4	⑧「私にとって、附中の文集の魅力は何だろうか」という単元課題を考える。	○	○	⑧前時までに考えたことや共有したことを根拠に「私にとって、附中の文集の魅力は何だろうか」について書き、伝え合う。

●…主に学習改善につなげる評価、○…主に記録に残す評価

今回は本校の生徒文集を学習材として用いた。本校では、主に第三学年に文集を作成している。古くは1950年頃からの文集が保存されており、どの年代も一人一作品を寄稿する構成になっており、書きたいテーマや文章形態を生徒自らが選択し、自分の思いや考えを言語化しようとした跡がある。文集作品には「書くことの集大成」といった趣があり、読み応えのあるものに出会うことができる。本学習材は中学校三年生という立場で書かれた文章ゆえ、生徒はその思いや考えに共感したり、疑問をもったり、受容したり、自分の考えと比較したり、納得したり、ときに否定したりするなど批判的に読むこと、文章の構成や表現の仕方等を、自分が文章を書く際に役立てることができるだろう。なお、本単元は、文集作品完成までを見据えた長期単元である。今回は、副題が「書くために読む」となっているが、以降は生徒の課題意識に沿って副題を変えて学習活動を行う。これは、一単元が他単元や日常生活へ結びつかないことを反省したものである。日常経験が国語の学習と相関することを実感させたい。以下は、年間を通した、単元「思いを言葉に」の学習活動を整理したものである。

領域	読むこと	書くこと	読むこと
内容	附中の文集の魅力を考える	文集作品の題材の設定 → 文集の完成	書く価値への意見をもつ
を単元「思いを言葉に」	5月：書くために読む 市中総体 学校生活	7月：文集に何をどう残すか 運動会	1月：書くことの価値を考える 合唱コンクール 進路選択 卒業に向けて
		9月：とことん書く	11月：納得のいく文章を書く

②授業についての省察

〈成果〉

本単元では、生徒が「学びの主体」となっている具体的な姿として、主に以下のような姿を想定した。

- | |
|--|
| ア より多様な情報を求め、他の文集を読み進めようとしている姿。 |
| イ 過去の文集を読み、そこに表れているもの見方や考え方から、卒業生が何を書いているか書こうとしたかを考え、言語化しようとしている姿。 |

- ウ 過去の文集を読み、その魅力や価値について考えることを通して、文集を残すことの意味や書くことの価値を考え始める姿。
- エ 自分が文集に書きたいことを決めたり、構想を練っていたりする姿。

アに関して、単元名「思いを言葉に」と学習活動「一人一人の思いを言葉にして文章を書き、文集にすること」を提示したことで、生徒に問い（文章のテーマや内容、題材設定等に関わること、文章の種類や表現に関わること、文集の定義等）が生まれ、自然と過去の文集に情報を求める姿が多く見られた。また、生徒自身が知りたいことが明確であると、様々な文章を読んで分析したり、より多くの文集を手にとったりする姿が見られた。

イに関して、読んだ文章を級友に紹介することを活動に入れたことで、書き手が何を書こうとしたかを客観的に考える必要が生まれた。さらに、それを言語化するときに書き手の思いや考えが明確になり、生徒自身が文集を書くことが自分事として捉えられ、展望をもつ生徒が多かった。

ウに関して、単元課題「私にとって附中の文集の魅力とは何か」を考えた。様々な年代の文集や書き手の文章を読み、思いや考えを言語化したことで、生徒自身にとっての文集の魅力や価値を考える生徒の姿が見られた。以下は生徒A～Eの記述である。

- ・生徒A－文集の魅力はどれも一人一人が主人公の生きている文章だということだと思う。ありのままの自分をそのまま言葉に載せて描いているから一つも同じものがなく、美しいのだと思う。部活を楽しんでいる自分、学校行事を楽しんでいる自分、失敗から立ち直ろうとする自分、時は戻らないと知る自分、今を生きていると知る自分。どの人もありのままの自分を見つめ、夢や理想を追いかけている、輝いている自分だと思った。だから、どの文章にも、情熱や希望があり、見ている人の心を揺り動かす文章なのだと思う。みずみずしく、熱い文章たちが集まる附中の文集。どれも過去のものではなく、現在進行形のように感じる。附中の文集は、生きていて、それが魅力だと思った。僕も情熱を込めて未来を生きるような文章を書いていきたい。
- ・生徒B－附中の文章の魅力とは、筆者の考えや体験を彩る筆者自身の言葉だと思いました。もちろん、筆者が体験した経験や考えはとても貴重なもので素晴らしいものです。ですが、それを伝える言葉次第で感じることは変わっていくものです。どんな書き方で、どんな言葉で読み手に思いを伝えるのか。筆者が体験したものを100%伝えるのは不可能ですし、体験した人にしか分からないものがあります。中でも必ず伝えたいものを鮮やかにする「言葉」に魅力を感じました。
- ・生徒C－附中の文集の魅力は、自分とは合わない人の思考を見られることだと思う。普段の生活では、自分と考え方が違ったり、性格が合わなかったりする人とは話さなくなるし、お互いを意識しなくなる。しかし、文集には同じ学年の生徒全員が心の中のを全部書き込んでいる。だから、この人はこういう考えであんなことをしたのかと、その人に対する認識を覆せるかもしれないし、学ぶこともあるかもしれない。さらに、その逆のことが起こるのも面白いと思う。普段親しい人が、心の中でこんなに深いことを考えているのかと気づき、その人からもっと学ぼうと思うこともあるかもしれない。また、過去の文集には、当時の時代背景を示す文や言葉やできごとが表れているのも魅力だと思う。それによって、今大人として生きているあの人も、中学生のころは自分と同じような思考をしていたのだと想像できて面白い。
- ・生徒D－私の中で、文集とは縛りのあるもの、という認識だった。しかし、附中の文集を読んでみ

て、その認識が大きく変化し、こんなに自由でいいのかと感じた。友達の紹介文を読んで、一人一人、形も内容も大きく違っていることに気が付いた。三年間の学びを書いても良いし、自分の趣味も語っても良い、小説を書いても良い。A4サイズの中で私達は自由なのだ。附中の文集は文集というより、短編集だ。こんなにも自由なのは、附中のそれぞれの個性を尊重してくれる校風の表れだと考えた。この学び舎でのびのびと育った三年間の思いを文集に残したい。

以上の記述より、文集から「熱意」や「言葉の力」を感じ、「生きている文章」だと捉えている生徒の姿や、「他人の思考を知る」面白さや個性や思いを尊重し、「自由に表現できる」点に魅力を感じていることも読み取れる。

エに関して、単元課題を考えたことを受け、生徒にとって文集を書くことが自分事となったことが見て取れた。文集を読むことと並行して題材や形態を考え始めたり、文章を書き出したりする生徒の姿が多かったからである。読む行為と書く行為の相関が見られた。

〈課題〉

以下の三点が課題である。

○読む題材を生徒作品としたが、級友へ紹介する学習活動では、生徒が選んだ作品が指導事項の達成に足るかどうかを精査する必要がある。それが達成されるには、作品選定の条件を提示する必要もあったと考えられる。

○長期単元として設定したが、大きな行事を終えたり、生徒が書きたいことや思いが溜まったりしないと、学習指導が成立しなかった。そういった生徒の実態に合わせて、長期単元計画は大幅に変更することとなった。7月に実施した「文集に何をどう残すか」という学習活動では、特に、題材に対する生徒の困り感が見られたため、9月に予定していた「とことん書く」という学習活動では、実際の文集作成ではなく、「中三、私たちの夏。」と題したミニエッセイを書き、ある程度自由度の高い文章を書く経験をさせた。その後、11月に「書き始める」という行為に特化した授業を経て、文集作品の執筆、完成に向かった。生徒の実態によって計画の変更をしたことは、生徒の実態の見誤りと指導者の見通しの甘さから言えば課題であった。しかし、生徒の学びの伴走としては生徒の実態に寄り添う変更だったと考える。以下は実際に行った単元を整理したものである。

領域	読むこと	書くこと	読むこと
内容	附中の文集の魅力を考える	文集作品の題材の設定 → 文集の完成	書く価値への意見をもつ
「単元 「思いを言葉に」	5月：書くために読む 市中総体 学校生活	7月：文集に何をどう残すか 9月：ミニエッセイを書く 運動会 11月：まず、書き始める 合唱コンクール 12月：納得のいく文章を書く	2月：書くことの 価値を考える 進路選択 卒業に向けて

・5月に文集作品を興味深く読んでいた生徒も、書くことの題材の設定、内容と構成の検討段階に躓きが見られた。文集を読む行為は、モデル文の提示にあたる。これは、米国の作文指導におけるメンターテキスト的な役割を果たし、書く行為につながるものと考えられる。文集作成に向かう意欲の向上という点ではその役割を果たしたが、モデル文として自身の文章につなげるとい点では、その役割を十分に果たせなかった。特に、従来より書くことを苦手とする生徒に効果的かと考えていたが、生徒自身のこだわりから、単純にモデル文を真似て書くという行為に抵抗をもつ生徒が多

いようだった。自由度の高い文章作成ではあるが、生徒の実態に合わせて条件をつけるなどすれば、書くことの指導にも別の展開が期待できた。読むことと書くことを結合した際の両者のバランスについて、今後も検討していきたい。

以下に、生徒Aが完成させた文章を紹介する。単元のはじめに「僕も情熱を込めて未来を生きるような文章を書いていきたい。」と考えたAは、思い出深い千歳山の春夏秋冬と自身の3年間の体験を重ね、俳句に認めた。生徒の思いが納得のいく言葉で表現できるよう、今後も実践を重ねていく。

【資料】生徒Aが文集に掲載した文章

千歳山がそこにある

千歳山が微笑んで、僕はゆっくりと顔を上げる。千歳山がそこにある。山笑う。時は春。

どんな出会いが、どんな物語が待ち受けているのか。心踊る春が来た。長く続くスロープを歩くと、ひんやりした空気が流れ込む昇降口が広がっている。スタートの場所だ。僕たち桜麗学年百二十五人は満開の桜の中、入学した。僕らの学年は桜と縁があった。桜麗学年は桜の様に個性が開花した、あたたかい学年だと思ふ。この学年の一員となったことに誇りと嬉しさがこみ上げる。一人一人が削り上げていく物語。自分にしか書けない物語。そして、百三十五人みんなでないと思ふ。桜麗学年の物語を創っていくと3年間がスタートした。

桜麗学年のみんなに感謝。
山笑う 桜麗みなが 走り出す

山滴る。時は夏。

どんな輝きが、どんな情熱が待ち受けているのか。心燃える夏が来た。昇降口前の長い廊下を抜け、ほどよい光が差し込む六稜ホールが広がっている。技術室と共に卓球部の練習場所である。僕は卓球部として、三年間十六人の仲間の一員として、放課後を過ごした。個性溢れる十六人である。僕たち卓球部は決して強いわけではない。しかし、挨拶とチームワークという武器がある。本番の大会で、より応援が大きくなる。一度たりとも僕は一人で戦っていると思つたことはない。どんな日もどんな時も卓球部があり、大きな心の支えとなった。

卓球部のみんなに感謝。
山滴る 汗と涙の ラケットと

山粧う。時は秋。

どんな収穫が、どんな景色が待ち受けているのか。心彩る秋が来た。教員室前の廊下を通ると、歴史を感じさせる生徒会室が広がっている。僕は副生徒会長として、生徒会のために活動した場所である。令和六年度はスローガン

「六華景」を掲げ、運動会、合唱コンクール、学校レクリエーションなどに取り組んだ。運動会は会場の変更、合唱コンクールは日程の変更、学校レクリエーションは異学年の交流のための新しい行事のための準備など、様々な場面でみんなが話し合い、前に進むことが出来た。全ての行事の目的は一人一人の情熱の六角形を削り上げるため。みんなの生徒会、今年だからこそその生徒会、私たちにしか創れない生徒会。生徒会のみんなに感謝。

山粧う 情熱輝く 六華景

山眠る。時は冬。

どんな未来が、どんな夢が待ち受けているのか。心揺れる冬が来た。中央階段を駆け上がり、二階に着くと温かみのある三年三組教室が広がっている。中学校生活最後の教室である。黒板の左の壁には学級目標が飾ってある「story of dandelion (たんぽぽ物語)」タンポポは一枚一枚の花が集まって一つの花になっている。一人一人が花を咲かせ、その花が集まって、素晴らしいタンポポを削り、綿毛として旅立っていきたくらいという思いが込められている。三年三組は賑やかで、個性溢れるあたたかいクラスである。そんな僕たちもいよいよ卒業の時が来た。僕たちは一つの種を抱えながら、飛び立つ時が来た。一人一人がばらばらにいろいろな所に飛んでいくことになる。しかし忘れないうでほしい。僕たちは一つの大きなタンポポだったことを、一緒に過ごしたこの時間を。

いよいよ、旅立ち。この三年間本当にたくさんの人たちに支えられてきた。「卓球部のみんな、生徒会のみんな、たくさんの方を教えて下さった先生方、毎日美味しいお弁当を作ってくれたりいつも応援してくれている家族、行きつけのカフェやレストランのマスターやシェフ、スタッフの方々、そして、桜麗学年のみんな、本当にありがとうございます。支えて下さった皆さんへの感謝の心を胸に、今、僕は未来に新たな一歩を踏み出します。」

山眠る 夢は遙かに 空かける

千歳山が微笑んで、僕はゆっくりと顔を上げる。千歳山がそこにあった。

(2) 提案授業Ⅲ（山形大学附属中学校）

- ①授業の概要 実施日：令和6年12月11日（水） 対象：山形大学附属中学校1年生
 単元名：附中の3階で愛を語る ～読書で作る結慧の「愛」～
 授業者：高橋 希代子

○単元の目標

- (1) 読書が、知識や情報を得たり、自分の考えを広げたりすることに役立つことを理解すること。
 [知識及び技能] (3) オ
- (2) 文章を読んで理解したことに基づいて、自分の考えを確かなものにする。こと。
 [思考力、判断力、表現力等] C (1) オ
- (3) 言葉がもつ価値に気付くとともに、進んで読書をし、我が国の言語文化を大切にして、思いや
 考えを伝え合おうとする。
 [学びに向かう力、人間性等]

○単元の評価規準

知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
読書が、自分の考えを広げたり深めたりすることに役立つことを理解している。 ((3) オ)	「読むこと」において、自分が「選択したテキストを再読し、「愛」とは何なのか、自分の考えを確かなものにしてしている。 (C (1) オ)	テキストを読み進めながら「愛」という抽象的な概念について自分の考えを構築し、考えたことを積極的に書き表したり語り合ったりしようとしている。

○指導と評価の計画

●…主に学習改善につなげる評価、○…主に記録に残す評価

時数	学習活動	・生徒の姿と伴走の手立て 評価の観点【評価方法】
1	・「考える力」を身に付ける単元を行うことを提案する。そこで、「愛」という哲学的・抽象的な大きなテーマについて、本を手掛かりに自分の考えをつくりあげる授業をすることを提案する。	・事前に集計した「文学的文章を読解する国語の力と説明的文章を読解する国語の力の相違点と共通点は何でしょうか。」というアンケートの結果を紹介する。 ・本単元で身に付ける国語の力について理解している。
	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> 単元課題 「愛」とは何か </div> ・今自分は「愛」にどんなイメージを持っているか立ち止まって考える。「愛」について調べたり、「愛」を含む言葉を探したり自由に「愛」についての情報を得る。	・「愛」について、今自分はどんなイメージを持っているか、立ち止まって考えている。「愛」の種類や「愛」という語を含んだ熟語などを自由に調べている。 ・これまでの読書体験を振り返ったり、「愛」という

	<ul style="list-style-type: none"> ・「愛」について具体的に考える手立てとして、テキストを探す。自分が「愛」を感じる本を一冊選書する。 ・「竹取物語」の現代語訳をテキストとして「愛を語る」予行練習をする。 	<ul style="list-style-type: none"> 観点から新たに本を選書したりしている。 ・選書には3週間ほどの時間を確保する。本のジャンルは自由とする。 ・授業者が設定した愛に関する話題で、グループで積極的に語り合っている。
<p>2 3 4</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・自分が選書した本を、「愛」に関わる観点を持って再読する。 ・読み取ったことは観点ごとに1枚のa iカードにまとめる。(「愛」に関して調べたこともカードにまとめる。) ・グループの仲間や希代子先生と、「愛」に関するどんなことを語り合いたいのか、本の読み進め方についてどんなことを質問したいのか、話題にしたいことを決める。 ・「愛」についてグループや希代子先生と語り合う。 	<ul style="list-style-type: none"> ・自分が設定した観点で、本を再読している。 ・自分の考えの根拠となる本文を引用してカードを書いている。根拠となる本文を自分はいかに解釈したのか、理由をカードに書いている。 ・語り合いたい話題を自分で設定している。 ・みんなで語り合いたい話題は、まず自分で考える。その後グループで検討。さらに教室全体で情報を共有し、その後、実際の語り合いの場面で使用する話題をグループごとに決定する。 ・本の読み方について質問したいことを考えている。難しいと感じたら、授業者や周囲の仲間に助言を求めている。 ・本から引用したことを根拠として、「愛」について語り合っている。 ・授業者もグループに入り、話題を投げかけたり生徒からの質問に答えたりする。 ・仲間の語りを聞いて、自分の考えを広めたり深めたりしている。 ●「愛」という観点を持ってテキストを再読することで、その本の魅力を再発見したり、「愛」という概念について思考したりしている。 知識・技能【ワークシート、授業の様子】 ●○テキストを再読したり、仲間との語り合いを通して「愛」とは何か、自分の考えを少しずつ作り上げたりしている。 思考力・判断力・表現力等【ワークシート、発言の様子】 ●○意欲的にテキストを再読したり、グループへの語り合いに参加したりしている。 主体的に学習に取り組む態度【授業の様子】

5 6	<ul style="list-style-type: none"> ・「愛とは何か」、自分の考えを最終 a i カードに書く。 ・カードを読み合う。仲間が紹介した本の中から自分が次に読みたい本を選書する。 ・学習のまとめ・振り返りをする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・最終的な自分の考えをカードにまとめている。単元 1 時間目と自分の考えがどのように変容したのか認識している。 ・自分が「愛」について考えたことと比較しながらカードを読み進めている。自ら次に読みたい本を選書している。 ・学習のまとめ…学習のめあてに対して、何がどのくらいできたか、何が課題となったかを記述している。 ・振り返り…「読書」「読むこと」の観点から、今回の学習が自分にとってどんな意味のあるものだったのか考えて記述している。 <p>○読書が自分の考えを広げたり深めたりすることに役立つことを理解し、実感している。</p> <p style="text-align: right;">知識・技能【ワークシート】</p> <p>○テキストを再読し、「愛とは何か」最終的な自分の考えを確かなものにすることができる。</p> <p style="text-align: right;">思考・判断・表現【ワークシート】</p> <p>○最終 a i カードや学習のまとめ・振り返りの学習に意欲的に取り組むことができる。</p> <p style="text-align: right;">主体的に学習に取り組む態度【ワークシート】</p> <p>○仲間の最終 a i カードやテキストを読むことで、さらに自分の考えを広めたり深めたりすることができる。自分が読みたいと思う本を選書している。</p> <p style="text-align: right;">主体的に学習に取り組む態度【授業の様子】</p>
--------	---	---

②授業についての省察

〈成果〉

○今単元では、生徒が「学びの主体」となっている具体的な姿として、以下のような姿を想定した。

- I 「愛」に関する観点を持って本を再読している姿。
- II 考えたことをカードにまとめたり、意欲的に語り合ったりしている姿。
- III 仲間のカードを基にして、自ら次に読む本を選書している姿。

I について、実際の授業において、非常に集中してテキストに向かっている学習者の姿があった。考えながら読む学習を通して、自分の「読むこと」の力が向上したことを多くの生徒が強く実感した。以下のコメントは生徒の「学習のまとめ・学習の振り返り」の文章から抜粋している。また括弧の中は、コメントを記載した生徒が選書した「愛を感じる一冊」の情報である。

- ・読書をすることで、もともとあった自分の考えにプラスされて考えが深まりました。そこから私は本を読むことで自分の考えが深まるし、新しい考えを生み出すことができるという面白さを知ることができました。(棕鳩十『ごんぎつね』)
- ・「愛」に観点を置き、より深く読書をすることで、自分の考えが広がりました。私は「読書」をとっても深いものだと感じました。なぜなら、読んで終わりではなく、なぜこのような表現をしたのか、筆者の気持ちを考えることで、より深い読書ができるからです。(此見えこ『きみは僕の夜に仄めく花火だった』)
- ・いつもはパーッと読んでいる本でも、「愛」という観点をもって読んでみると、意外と見逃していたところや、自分の意見が変わったりして、この学習は私にとって意味があるものでした。(アイリーン・トリンプル『WALL・E』)
- ・一冊の本が自分の考えを大きく変えるとは思っていなかった。しかし、自分の考えを作る上で情報があり、それが読み返せることで、楽に考えを構築することができた。また、さまざまなものの愛を感じ、考えることができたので、本の読み方がまた広がったと思う。(小山慶太『永久機関で語る現代物理学』)

Ⅱについて、愛について語る場面では、悩み考えながらも夢中になって語り合っていた。仲間の考え方を受けて自分の考えが変容したり、自分の「愛」に対する考えが絞られてきたりしていた。

- ・「愛」についてまとめるときに、理由をもとにした根拠の説得力が上がるように、具体的なセリフや登場人物の行動を入れて書くとよいことについて、前の単元の授業と学びをつなげることができた。(ミヒャエル・エンデ『モモ』)
- ・語り合いで、自分の主張を積極的に話すことができました。また、他の人の意見が出たときに、自分の意見と比較し、考えを変えたりと、積極的に話し合いに参加をすることができました。(寮美千子『空が青いから白をえらんだのです』)
- ・「愛」の単元は今までやってきた国語の授業で一番頭を使ったと思います。なぜなら愛は、目で見えず面で捉えることができないからです。そのため、最初は自分の考えなどを明確にできるか心配でしたが、仲間と話していくうちに自分の考えを明確にできるようになっていき、仲間と話すことは大切だなあと実感しました。(新海誠『天気の子』)
- ・グループで愛について語り合ううちに、どんどん自分の考え、気持ちをたくさん言えるようになっていき、とても嬉しかったです。それに語り合いをしていると、テーマによってみんなの意見がまったく異なるのでびっくりしました。愛は人の数だけ形があるのでおもしろいと思いました。(汐見夏衛『あの花が咲く丘で、君とまた出会えたら』)

Ⅲについて、最終 a i カードと「愛を感じる一冊」はセットにして読み合った。全員が非常に熱心に仲間のカードを読み、本のページを繰っていた。ほとんどの生徒が、本の情報をワークシートにメモして、選書のための情報を集めていた。

- ・みんなが紹介している本がおもしろそうだったので図書館に借りに行きたいなと思いました。ちなみに『アルジャーノンに花束を』という本をさっそく借りに行って読んだら、とても考えさせられる作品でした。(織守きょうや『記憶屋』)

○今単元は、指導事項「考えの形成、共有」をどのような言語活動を通してどのように指導し、どう評価するのかを探りながら作り上げた実践である。実際の授業における生徒の「考えの形成、共有」の実態を紹介する。

【生徒A(自分で設定した問いについて、語り合いを通して考えを構築した生徒)のワークシート】

附中の3階で愛を語る ～読書で作り上げる結語の「愛」～

学習のめあて

- ①読書が、自分の考えを広げたり深めたりすることに役立つことを理解することができる。
- ②自分が「愛」を感じるテキストを再読して、「愛」とは何なのか、自分の考えを確かなものにすることができる。
- ③テキストを読み進めながら「愛」という抽象的な概念について自分の考えを構築し、考えたことを積極的に書き表したり語り合ったりすることができる。

学習のながれ

- ①「愛」という哲学的な大きなテーマについて、今自分はどんなイメージを持っているか立ち止まって考える。「愛」について調べたり、「愛」を含む言葉を探したり自由に「愛」についての情報を得る。
- ②「愛」について具体的に考える手立てとして、テキストを探す。自分が「愛」を感じる本を一冊選ぶ。
- ③自分が選んだ本を、「愛」に関わる観点を持って再読する。
- ④読み取ったことは観点ごとに1枚のaiカードにまとめる。「愛」に関して調べたこともカードにまとめる。
- ⑤グループの仲間や希代子先生と、「愛」に関するどんなことを語り合いたいか、本の読み進め方についてどんなことを質問したいか、話題にしたいことを決める。
- ⑥「愛」についてグループや希代子先生と語り合う。(④～⑥は繰り返し行う)
- ⑦「愛」とは何か、自分の考えを最終aiカードに書く。
- ⑧カードを読み合う。仲間が紹介した本の中から自分が次に読みたい本を選ぶ。
- ⑨学習のまとめ・振り返りをする。

私の「愛の一冊」

タイトル はるひのひばり

筆者・作者 【 加 藤 朋 子 】

出版社(社名)【 幻 冬 舎 文 庫 】

初版年月日 【 平 成 28 年 4 月 15 日 】

「愛」のイメージ……

① 家族愛、友情愛とか? ② 買えないもの? 大切なもの?
形がさだまらないもの? 人によってちがうもの?
文末がすべて疑問形になって

ワークシート集の表紙

← 単元の始めの「愛」のイメージは「家族愛、友情愛とか?」「買えないもの? 大切なもの? 形がさだまらないもの? 人によってちがうもの?」と文末がすべて疑問形になっている。

aiカード

R311 「でも、あの子へおじ曲けてやるわ。」
R334 「それ俺へ場所へ。」

この本のどこに、どのような愛を感じるか

(娘)
P.311 「わたしは、あの子の前から消えてしまうのは、そんなに問題じゃないわ。そんなものは、よくある普通の不幸でしかないもの。」
「でも、あの子(娘)がこの世から消えてしまうなんてことは、……それこそすごく苦しいうちに死ななう。そんなことは許さずはあげてあげよう?」「そんな運命下というなら、そんな運命おじ曲けてやるわ。」
(エマ)
→ 主人公の知り合いのタイムトラベラーが親の存在を語って「おじ曲けてやるわ」という人権は、究極のエゴイスト。我が子の命がかかっているとなれば、どんな道理に合わないことだってやりかねない。」娘を心から愛さなければ、そもそも考えにそぐわないこと。タイムトラベラーのエマは、「七くばり」した「やうれい」と語り合える主人公に身掛を止め、適宜を正し、娘を救おうとする物語。(この場面は、家族愛を強く感じず。(華(10)) (エマ))

今日、話題にしたいこと:【①親の立場になったら、エゴイストになって、子供を守ろうとするか。】
②自分の子供のために自分の命を落とすことができるか。

aiカード

a i カード

← 本文、特に会話を引用しながら自分の考えを記入している。母の心情を読み取り、語り合いたい話題として「親の立場になったらエゴイスト(道理に合わないこともする人)になってまで子供を守ろうとするか。」「自分の子供のために自分の命を落とすことができるか。」という問いを設定している。

最終 a i カード

愛とは何か

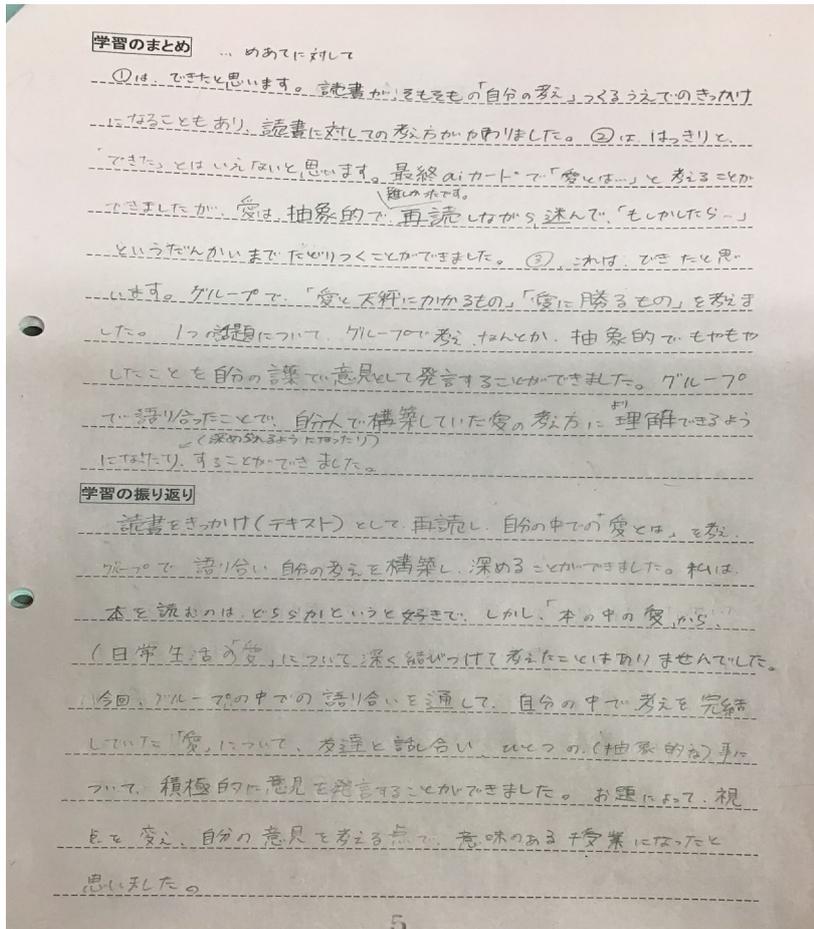
私は、「愛」とは「何かを思うこと」、感情、だと考えます。語り合いで、「愛と天秤にかかるものは何か。」と考えました。「時間」や「命」という意見が出た事もありましたが、愛はそのようなものとは、また違ったものだと思います。命などの有限な時間の中でも、愛は育むことができます。愛は、はっきりとした決まりがないとても自由なものだと思います。何かのこと、誰かのことを思い、自由にそれを深められるものが愛だと思います。

私が読んだ本では、他界し、タイムトラベルができるようになった女性と主人公などが出てきます。タイムトラベラーの女性は主人公に無理難題を出してしまいます。しかし、それはすべて、愛する娘を助けるためでした。時間、空間を超え、娘を何としてでも助けようという意思が家族愛を生み、深められています。タイムトラベルをする過去にも、物語に関わる人々の愛する思いが感じられます。中には、もともと愛していた人を「復讐」する人物もでてきました。しかし「復讐」の裏にも愛があるのだと感じました。どんな人にも、どんな時代でも、「愛する」という気持ちや行為は起こってしまうもの、消えないものだと考えました。

本のタイトル 【 はるひのはる 】
 筆者・作者 【 加納 朋子 】
 出版社 【 幻冬舎文庫 】

← 語り合いでの仲間の意見と自分の意見の相違点をまとめている。「愛は自由である」「どんな時代でも『愛する』という気持ちや行為は起こってしまうもの、消えないものだと考えました」という自分なりの結論を、テキストを根拠として考えている。

学習のまとめ・学習の振り返りのワークシート



←単元の学びを通して、「本の中の愛」から「(日常生活の)愛そのもの」を結び付けて考えるようになった、という自分の学習過程をメタ認知している。自分の中では完結していた「愛」についての考えを、友達との語り合いを通して、視点を変えて再び考えたことなども記載している。

「考えの形成, 共有」に関連して、生徒は以下のような感想を持った。

- ・僕は読書によって自分の考えを広げることができました。理由は、本から「愛」を探し出すときに、最初の自分の考えとは変わっていったからです。最初は「好きなこと」が愛だと考えていたが、本から様々な登場人物の「愛」を読み取り、考えが大きく変わりました。そして、班でも発表の時に本を根拠にして自分の気持ちを伝えることもできました。(東野圭吾『容疑者Xの献身』)
- ・今回の学習は読書により得た知識や得た感情などを使って自分の考えを作ったことで、自分の考えや感情を言語化・具体化することができるようになりました。(いぬいさえこ『きみのそばにいるよ』)
- ・私は今回の学習で、抽象的なことを考える力がついたと思いました。普段は「愛」なんて考えれば考えるほどわからなくなるから考えることは無かったけど、自分の選書を通して愛を深く考え、他の人の「愛とは何か」も聞くことで様々な解釈を知ることがとても楽しく感じました。いつも具体的で分かりやすいものばかりを考えてきたけど、抽象的なものを多面的に見て、自分にとっての「愛」を見つけ出せてすごく力がついたと思います。(小林豊『世界一美しいぼくの村』)
- ・「愛とは何か？」から色んな話題へとつながり面白かったです。例えば「生物が相手を愛する理由」「血のつながらない親を愛せるか」「相手が醜い姿でも愛し続けることはできるか」他にもたくさん。グループの語り合いで△△君が「愛はトラブルをおこしがちだよ」と言っていました。私はすぐに共感しました。愛の解釈の違いですれ違いが起きたり、不安や悲しみのもとになったりするからです。それでも「生物が相手を愛し続ける理由は？」で、リスクがあっても相手が必要で好きになるなど、愛は人の心を変えることができるものだと思います。(宮西達也『おまえうまそうだな』)
- ・私は今回の学習を通して、答えが明確にないものの答えを自分なりに考える事の楽しさを実感できました。愛とは何かの答えがみんな違ってみんな良い、ではなく、一人ひとりの愛に対する考えの深め方が違うから、愛とは何かの答えが違うということに気づいたときに、この学習がより楽しくなりました。(小川糸『食堂かたつむり』)
- ・「考える力」という観点から、私は班のみんなの意見があったからこそ「考える力」が深まったと感じました。私はいろいろな意見を取り入れることの大切さを知ることができました。(いとうひろし『だいじょうぶ、だいじょうぶ』)

〈課題〉

- 生徒の考えが形成される、その過程を見取ることには難しさがある。例えば、ワークシートがたくさん記入されている、語り合いの場面でたくさん発言している、という学習活動の表層の様子が「考えの形成, 共有」の力が高まったという証拠にはならない。アウトプットの学習が活発に見えても、それが生徒の思考の深まりだとは言えない。
- 最初のテキストの選択に、もっと時間をかけるべきであった。数冊の中からゆっくりと選書できると良かった。「愛を感じる一冊」に自分にとって強い思い入れがあるテキストを選書できた生徒ほど、その後の学習が質の高いものになった。

(文責 三浦登志一)

◎ 書道の授業実践

(1) 中学校における書写指導と大学における書道指導の実践

渡部祥子

1. はじめに

GIGA スクール構想の下、1人1台端末が整備され、デジタル機器での文字入力一般化の中、手書きの機会が減少している。この状況において、書写・書道教育の意義が改めて問われている。

特に、中学校の書写指導では、平成29年告示の『中学校学習指導要領』において、「文字を正しく整えて速く書くことができるようにするとともに、書写の能力を学習や生活に役立てる態度を育てる」ことが目標とされている。これは、単なる技能習得にとどまらず、文字を書くことの価値を理解し、主体的に学ぶ姿勢の育成を重視するものである。

一方、大学の教員養成課程における書道指導では、実技能力の向上に加え、指導法の習得が求められる。しかし、高等学校で書道を履修していない学生も多く、基礎技能の習得から始める必要がある現状も見られる。これは、中等教育における書写教育の課題が、高等教育にも影響を及ぼしていることを示唆している。

筆者は現在、山形大学附属中学校と山形大学で非常勤講師として指導に携わっており、異なる教育段階での指導経験を有することから、それぞれの段階における課題を相互に関連付けて捉えることができる。本稿では、中学校と大学における書写・書道指導の実践を比較し、それぞれの特徴や課題を明らかにすることを目的とする。具体的には、中学校における書写指導の実態と課題、大学における書道指導の現状、そして両者の関連性について、実践事例を基に考察する。

2. 具体的な指導実践

(1) 中学校における書写指導

① 指導環境と基本的な指導の流れ

中学校での指導は年間3時間であり、書き初め指導を行っている。50分の授業時間のうち、準備や片付けの時間を除くと、書く時間は20分程度となる。限られた時間の中で、第1学年では楷書、第2学年では行書を指導している。授業の基本的な流れとしては、1時間目に用具点検と心構えや姿勢の指導およびまずは1枚書くという時間にあて、2・3時間目は書く時間を可能な限り確保して個別指導を行い、最後に提出作品を完成させている。

② 具体的な指導の工夫と実践

実技指導においては、視覚的な理解を促すための工夫を重視している。例えば、黒板で大きく書いて見せながら筆使いを具体的に理解させている。「日」という字では「窓の大きさが同じになるといいんだよ」「下が少し大きい方が、足が長くかっこよく見えるよ」など、文字の形や点画の構造についての具体的な説明を行っている。また、「はらいをするときは、まず一回止めて押さえるといいよ」など、具体的な用筆についても指導する。とめ・はね・はらいなど基本を身につけさせ、他の文字を書く時にも生かされるようにしたい。

他に生徒の興味を引き出す工夫として、新聞の題字や校門の看板の文字を例示し、行書体を見せながら「ここは続けて書いているよね」などと点画の省略や連続に気づかせ、身近な文字への興味を喚起するようにしている。

③ 生徒の実態と対応

生徒の実態として、注目すべきは用具の扱い方と技能の個人差である。用具に関しては、特に第1学年で顕著な課題がある。多くの生徒が小学校6年生で使用した用具をそのまま持参するため、筆が固まっているなど、適切な状態でない場合が多い。これは、週1回の授業ではなく季節的な実施となることも影響している。

また、生徒の中には「書きたくてしょうがない子」がいる一方で、「あまり興味のない子」や「あまり得意でない子」も存在する。このような個人差に対応するため一斉指導は最小限にとどめ、個別指導が大切であると考え。具体的には、毛筆に対して意欲のない子にも積極的に声をかけ、良い点を褒めることで、少しでも前向きに取り組める環境づくりを心がけている。

④ 生徒の変化と成果

このような指導の結果、3時間という限られた時間の中でも、生徒たちには明確な変化が見られる。「早書きしなくなる」「ポイントを見て書くようになる」といった変化に加え、硬筆で身につけた基本を毛筆で表現できるようになり、上達が見られる。さらに、1時間目より2時間目、3時間目と、回を重ねるごとに、一層熱心に取り組むようになる。

(2) 大学における書道指導

① 指導環境と基本的な指導の流れ

大学では「書道実技Ⅰ」として90分×15コマの授業で指導を行っている。中学校教員免許の必修授業となっていることもあり、教員養成課程の学生も多く履修している。授業開始時にはアンケート(図1)を実施し、「今まで学んできたことや感想」など、学生の書道経験や学習目的を把握している。基本的には高等学校の芸術で選択科目となっている「書道」と類似の内容で、中国古典を題材(図2)として用い臨書している。これは、個人の書風に依存せず、名人とされた書家の筆跡を基本として学びとり、創作への手がかりを得るためである。また、鑑賞の機会も多く与え、様々な書体を見たり(図3)、書展へ行ったり(図4)して感想を書かせる活動を盛り込んでいる。

書道実技Ⅰ 授業の前に

氏名()
出身地() 県() 市()

1. 書道を履修する理由を書きなさい。

2. これまで書道をどのように学んでこられたか。
① 小中学校の授業内容

② 書塾()・現在も・ 年生()まで()

③ 高校での芸術書道選択()か()

④ その他()

3. 書道に対しての印象思を書きなさい。

4. 持っている書道用具を書きなさい。

5. 質問など、自由に書きなさい。

おわり

図1 授業アンケート



図2 欧陽詢「九成宮醴泉銘」(『中国法書選』より)

② 用具指導と実技指導の工夫

1 コマ目に用具指導を行うが、その際は実物を見せながら「兼毫筆（剛毛と柔毛を半々）が多様な表現ができるのでおすすめです」「筆はここまで下ろして使いますよ」など、具体的な説明を行っている。教員の経験として、「筆と紙は、自分の目で確かめて選ぶことが大切である」という考えのもと、用具選びの重要性も指導している。

実技指導では、「相互に作品を見せ合う機会（鑑賞）」を積極的に設けている。他の学生の作品を見て回ったり、隣の学生と作品を交換したりすることで、互いの作品から学ぶ機会を提供している。最終授業では、最後の創作作品を掲示し「互評会」とし、批評し合う場を設けている。

③ 学生の実態と対応

学生の書道経験や目的意識には大きな差が見られる。特に教員養成課程の学生の中には、高等学校で書道を選択していない学生も多く、基礎的な技能の習得から始める必要がある状況である。しかし、免許のための受講とは言っても「上手になりたい」「基本を教えてほしい」と興味を持って授業に臨んでくれている。書くのが苦手な学生には、「手本をよく見て書きなさい」ではなく、個々の課題や特徴を考えて良い点を積極的に指摘し、「もう少しこうしたら？」と具体的なアドバイスを個別に行っている。

鑑賞では、他の学生の書を見ることで、新たな気づき生まれ、自身の書道技能の向上にもつながっている。最終授業の「互評会」では、自分の作品と比較したり、上手なところを褒めたりなど認め合うところが見られた。

④ 教員養成課程の学生への対応

教員養成課程の学生に対しては、基礎的な技能の習得に加えて、将来の指導者としての視点も意識した指導を行っている。例えば、「指導に必要なから平仮名を書きたい」という個別の要望に応じて平仮名を教えたり、「名前書くときはどうすればいいですか？」等の実践的な質問にも個別に対応したりしている。

3. 考察

中学校と大学の指導における共通点として、まず基礎的な技能の習得を重視している点が挙げられる。用具の基本的な扱い方については、どちらの段階においても丁寧な指導が必要であると考えている。また、美しい文字を身につけさせることができるかどうかという中に、基本の手順や方法も含まれる。指導方法においても、個々の状況に応じた指導や、褒めることによる書道への意欲引き出ししている点も共通している。

一方、相違点として最も顕著なのは指導目標の違いである。中学校では学習指導要領にもあるように、「文字を正しく整えて速く書く」という実用的な書写能力の育成が中心となるのに対し、大学では古典に基づく専門的な理解や芸術的な観点も重視される。また、特に教員養成課程における指導では、将来の指導者としての視点の育成も重要な目標となっている。

このように、両者の指導は基礎的な技能の習得という共通の土台に立ちながら、それぞれの段階で求められる目標に応じた指導を心掛けている。特に注目すべきは、大学における教員養成課程の学生への指導が、中学校での実践的な課題を踏まえた内容を含む点である。例えば、具体的な用具指導や、ひら

がなや名前の書き方の指導など、現場で必要となる実践的な指導も行っている。

昨今、書道は非常勤講師に任せることが多く、教員が書写指導を行う機会が減っている。しかし、普段慣れ親しんだ教員が書写を指導することは、中学生にとってよい刺激となるはずである。教員にはもっと書写指導に自信を持ってもらいたい。日頃から板書する機会が多くあり、美しく丁寧な文字を書いていることを考えれば、能力のせいではないと言えるだろう。教員には見事な文字ではなく、味のある丁寧な文字を書いてほしい。そのためには、教員養成課程での書道指導を充実させることが重要であり、それが将来の中学校における書写教育の質的向上にもつながるはずである。

4. おわりに

本稿では、中学校と大学における書写・書道指導の実践について報告した。中学校では年間3時間という限られた時間の中で、用具の基本的な扱い方から文字を整えて書くための具体的な筆法まで、できる限り丁寧な指導を心がけている。その結果、生徒たちの書く姿勢や文字のバランスに変化が見られ、書写指導の有効性が確認された。

一方、大学での教員養成課程における指導では、学生自身の技能向上を図りながら、将来教壇に立つ際に必要となる具体的な指導法についても扱っている。特に用具の選び方や手入れの方法、平仮名や名前の書き方など、実践的な内容を重視している。

今後も中学校と大学それぞれの現場で、書道教育の充実に努めていきたい。書写・書道は実際に書いて身につくものであり、筆を持って練習する時間をできるだけ多くとるよう心がけ、継続することで効果があがる。特に教員養成課程においては、学生が書写指導により自信を持てるよう、実践的な指導を継続していく必要がある。これにより、将来的には多くの教員が自ら書写指導に携わり、生徒たちに文字を書くことの楽しさや大切さを伝えていってくれることを期待している。

【参考文献】

『中国法書選 31：九成宮醴泉銘 [唐・欧陽詢／楷書]』二玄社 1987
文部科学省『中学校学習指導要領』平成 29 年 3 月

(2) 「書道実技Ⅱ」教育実践報告

植松浩祥

1. 担当科目：書道Ⅱ（中学校国語教員免許必修科目）
2. 対象学年：2年、3年、4年 学期：後期
3. 講義計画：目的 書道への理解を深めるため、中国の六朝・唐代、日本の三筆・三跡の名跡を中心に臨書学習し、漢字の行草書体の基本書法を身に付け、ならびに歴史的背景を理解することを目的とする。
目標 書道の基礎的な知識を述べることができ、さらに行草書の書写力・運用筆法の基礎を習得することができる。

15回の授業内容

- 第 1回 書とは何か (ガイダンス)
- 第 2回 行草書臨書 1 練習
- 第 3回 行草書臨書 1 清書
- 第 4回 行草書臨書 2 練習
- 第 5回 行草書臨書 2 清書
- 第 6回 行草書臨書 3 練習
- 第 7回 行草書臨書 3 清書
- 第 8回 行草書臨書 4 練習
- 第 9回 行草書臨書 4 清書
- 第 10回 行草書臨書 5 練習
- 第 11回 行草書臨書 5 清書
- 第 12回 創作 1 練習
- 第 13回 創作 1 練習
- 第 14回 創作 1 清書
- 第 15回 作品鑑賞、まとめ

4. 授業にあたって重視していることは、書写書道に慣れていない学生にも理解できるように、わかりやすく丁寧な指導を心がけ、一方通行にならないよう、学生の理解度を確認しながら進めることを心がけている。

学生の取り組み状況は、個人差はあるものの、筆の持ち方、動かし方などから指導し、少しでも上達を感じられれば、より前向きになっていくようである。

学生に期待することとして、日本の伝統的芸術文化の書道に触れることにより、個性を感じ、社会生活においてその必要性を感じてほしい。また、現在の国際化において、外国人が興味を持つ日本の伝統文化の一つであることを知ってほしい。

とにかく書道は、文字を正しく美しく書く以上に、自己表現の一つであると考えます。毛筆で表現する楽しさ、面白さを感じてもらえるように手助けしていければと思います。

算数・数学教育共同研究部会

1. 研究テーマ

探求的な学びに基づいた算数・数学の授業づくり

2. 部会員構成

地域教育文化学部：皆川宏之、中西正樹、坂口隆之、平林真伊（部会長）

教育実践研究科：大澤弘典

附属小学校：成澤結香里、奥山恭平、辻けあき、高橋恵人、佐藤支保

附属中学校：鈴木克希、安孫子正志、佐賀井隼人

3. 提案授業に基づく研究協議会

提案授業 I

実施日：令和6年6月7日（金）

会場：山形大学附属小学校

単元：「多くなったらどうあらわす？」

対象：山形大学附属小学校2年生

授業者：成澤結香里

本時の指導

(1) 目指す子どもの姿 これまでの学びを振り返りながら自分で単位を決めて、問題を簡単したり順序よく試したりして筋道立てて考える子ども

(2) 予想される本時の学びの展開

A 児の姿	まわりの子どもの姿	教師の働きかけ	
1. 1つの石をいくつかと見て、その和で数を表す。			
4つの種類のちがう石を使って、いくつまで表せるかな。			
<ul style="list-style-type: none"> ・石が4つなら、4までしか表せないんじゃないかな。 ・大きい数はあらわしても、60とか70とか、間の数ができないよ。 ・数え棒の時も1は絶対あった方がいいと思うよ。でも、他の石はいくつにしたらいいのかな。 	<ul style="list-style-type: none"> ・1つの石を100にしたら、400までできるよ。 ・全部が100だと、100か200か300か400しかできないな。 ・数え棒の時も、間の数ができなかつたけど、1本を1とか10、100って数えたら表せた 	<ul style="list-style-type: none"> ・前時までとのつながりを意識し、問いをもつことができるよう、前時は百の位、十の位、一の位に9本ずつ棒を置くことができたことを振り返る。 ・どの石をいくつとして考えているのかを明らかにできるように、黒板にも明示する。 ・4個の石について一度に考えようとする行き詰まる事が予想される。問題解決を進めるときには、 	
赤・黄・緑・青の石をいくつにしたら、細かい数も表せるかな。			
<ul style="list-style-type: none"> ・4個一気に数えると難しいな。一番小さい石から考えよう。 	<ul style="list-style-type: none"> ・青の石は1にしよう。青の石だけなら1だね。2をつくるにはどうしたらいいかな。 		

・数え棒のときは、1本を2とか5にしたから、石もそうしたらいいんじゃない。

・そっか。3は、黄色の石を使わなくても青と緑でできるのか。びっくりだな。

・7は6 + 1だから、緑と黄色に青の石を足せばできるよ。

・3個の石で表せるのは7までだね。

・表せなくなったら新しい石を使うといいね。

・青を1、緑を2、黄色を4、赤を8にしてみたら8から先もできたよ！

2. 本時の学びを振り返る。

・数え棒のときとちがったから、考えるのが難しかったけど、2個から考えたらできたよ。難しいときは、石の数を減らして考えるといいってこともわかったよ。5個目の石は、いくつにすればいいか気になるな。

・緑の石も1にしたら、青と緑で2になるよ。でも、3のとき、黄色を1にしなきゃ。でも、そしたら4までしか表せない。

・じゃあ、青を1、緑を2にしたらどうかな。青だけで1、緑だけで2、青と緑で3になるよ。

・2個の石で3までできたよ。じゃあ、次の黄色の石は何にしたらいいかな。

・4は、1と2ではできないから、4のときは黄色の石を使わないといけないね。

・2と2で4だから、黄色の石も2かな。青が1、緑が2、黄色が2だったら…

・黄色の石を4にしたら3個の石で6まで表せたよ。

・4個の石を全部使うと、15までできたよ。

・数え棒で数を表したときみたいに、1つの石を1じゃない数にしたら、細かい数も表せたよ。

・数え棒のときとはちがって、1、10、100、1000ではうまく数を表せないんだね。おもしろいね。

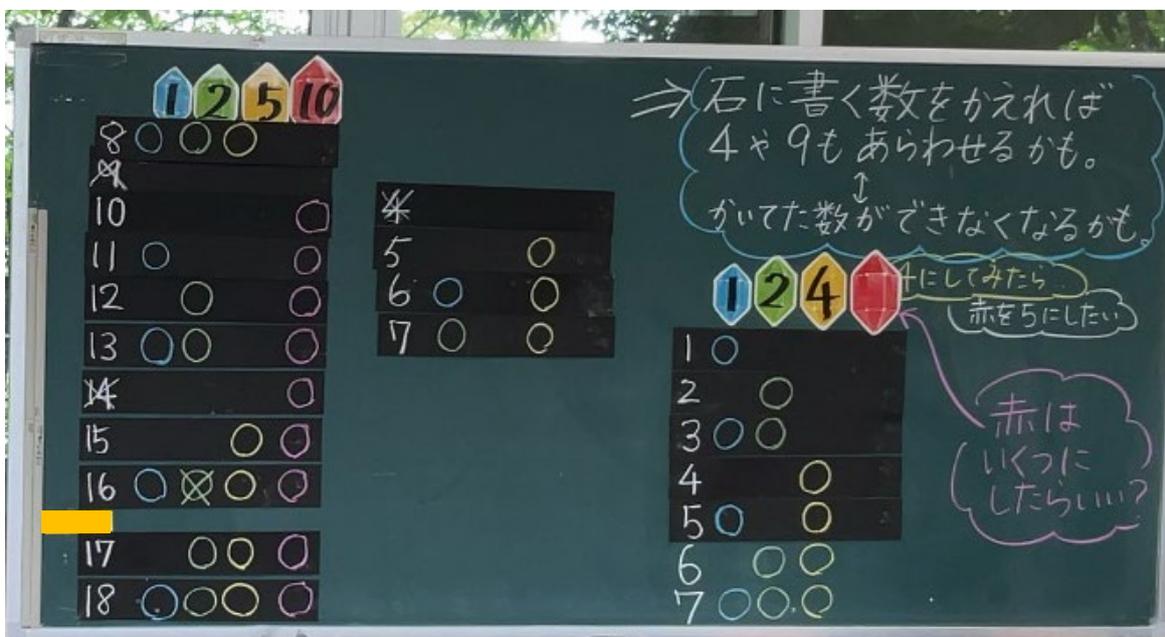
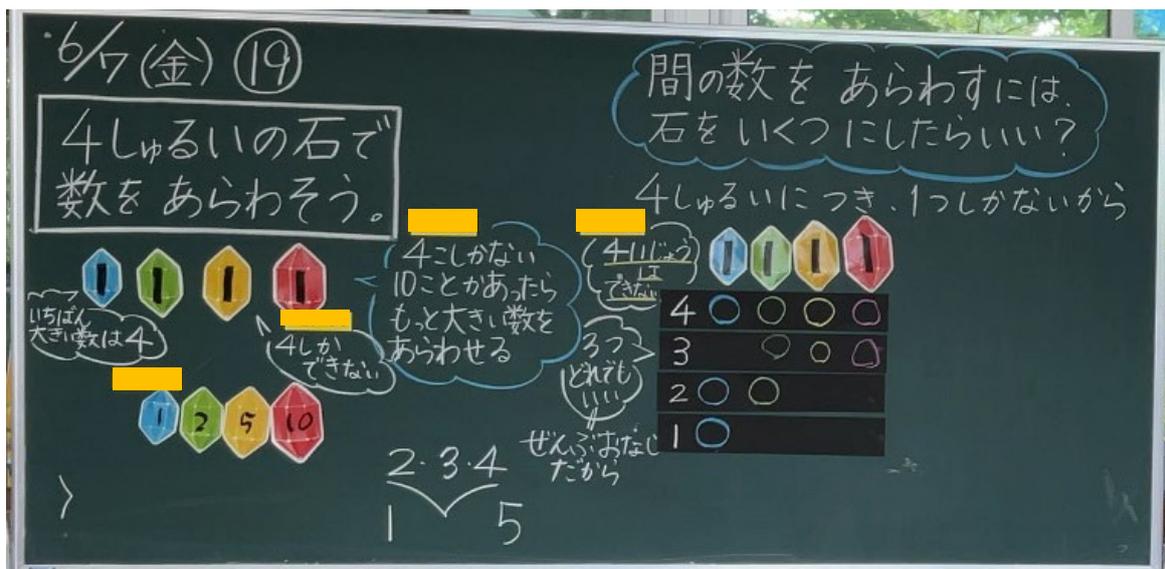
問題を簡単にして考えることや順序よく考えることも大切にしたい。そのため、どのように考えるかも板書に位置づける。

・自力解決の際に、試行錯誤しやすいよう、それぞれの石を模した教具や記録するカードを準備する。

・大きい数をつくろうとするとき、これまでの結果を生かしてつくることができるよう、「1足せばできる。」「7は6と1」のようなつぶやきを取り上げ、結果を生かしたことがわかるよう板書にまとめる。

・子どもたちが本時の学びから発展的に考えられるよう、もっと考えたいことを尋ねたり、もう一つ石があったらどうかを尋ねたりする。

・解決の過程でどのように考えたかを振り返ることができるよう、本時の解決を振り返り「どのように考えたかわかったのか。」に焦点化して振り返る。



提案授業 I での板書

提案授業 II

実施日：令和6年11月29日（金）

会場：山形大学附属小学校

単元：「分数って何を表しているのかな：分数を使った数の表し方」

対象：山形大学附属小学校3年生

授業者：辻けあき

本時の指導

- (1) 目指す子どもの姿 もとにする長さに着目し、分数で表した長さについて筋道立てて考える子ども。

(2) 予想される学びの展開

A 児の姿	まわりの子どもの姿	教師の働きかけ
<p>1. これまでの学習を想起させながら、問題場면을捉える。</p>		
<p>アのテープとイのテープはそれぞれ何mかな？</p> 		
<p>・もとの長さはどれくらいなのかな？もとの長さが変わると、分数で表した長さが変わっちゃったよ。</p> <p>・もとの長さが2mなんだね。</p>	<p>・どちらのテープもますが3つ分、色が塗られているよ。</p> <p>・アは3/8m、イは3/4mだよ。</p> <p>・3/4mは、4等分にしたうちの3つ分の大きさだよ。どちらもまた3つ分は色が塗られているから、どちらも3/4mだよ。</p> <p>・アは8等分、イは4等分されているね。</p> <p>・アは2mを4等分した3つ分、イは2mを8等分した3つ分の長さだね。</p>	<p>・子どものもとにする長さに着目させる見方を引き出すために、長さを表示していないテープ図を提示する。</p> <p>・解決の手がかりとなるように、2本のテープの共通点や相違点を確認する。</p> <p>・3/4mがどのくらいの長さなのか、見通しをもてるようにするために、1/2mや1/3m、1/4mの長さに切ったテープを提示し、いつでも比較できるようにする。</p>
<p>どうすればテープの長さがわかるのかな。</p>		
<p>2. 選んだテープが3/4mと表せる理由を考える。</p>		
<p>・3/4mは4等分にした3つ分の長さだよ。イのテープは4等分にした3つ分になっているから、イのテープが3/4mになると思う。でも、3/4mは、1mを超えないでしょ。だから、イのテープは長すぎるなと思った。しかも、アのテープは8等分した3つ分だから3/8m。だから、どっちも3/4mじゃない気がするから、迷ったんだ。</p> <p>・確かに、イのテープは4等分した3つ分だけど、2mを4等分しているね。必ず1mが基準だったよね。でも、もとの長さが2mだから、1mを基準にするにはど</p>	<p>・○/△mと表せるときは、1mが基準のときだけだったでしょ。このテープは、2mが基準になっているから、4等分した3つ分は3/4mとならないと思うよ。</p> <p>・2mを半分すると1mができるよ。3/4mは1mを4等分した3つ分の長さ。だから、1mが4等分されているのはアのテープだよ。</p> <p>・しかも、3/4mって、1/4mが3つ分の長さだよ。1mより短くなるはずだよ。1/4mは25cmだから、25cm×3で75cm。1mより絶対に短くなるよ。</p>	<p>・個人解決の際、3/4mである理由を明らかにするために、どこに着目して考えたのかを書くように声がけをする。また、考えが深められるように3/4mではない理由も書くように促す。</p> <p>・全体共有の際、子どもの現時点の量分数の考えを表出させるために、選ぶときに迷ったことから聞いていく。</p> <p>・アのテープが3/4mであることについて発表だけでは、実感をもてなかった場合は、テープを渡し、実際に3/4mをつくる活動を取り入れる。</p>

うしたらいいかな？

・もとの長さの2mから基準の1mに直して、考えることが必要だね。じゃあ、イのテープも△/○mって表せるのかな？

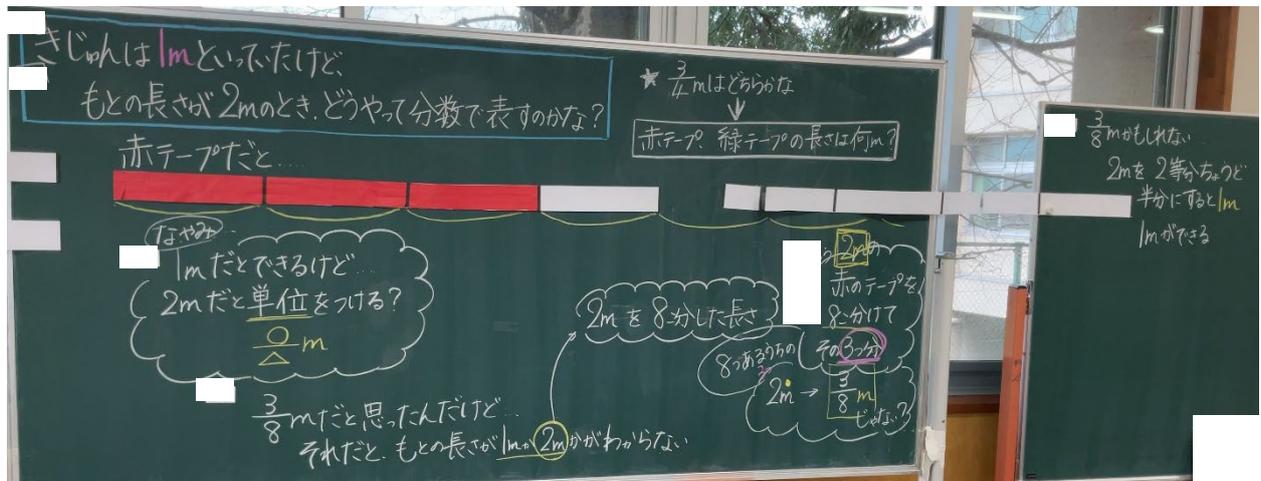
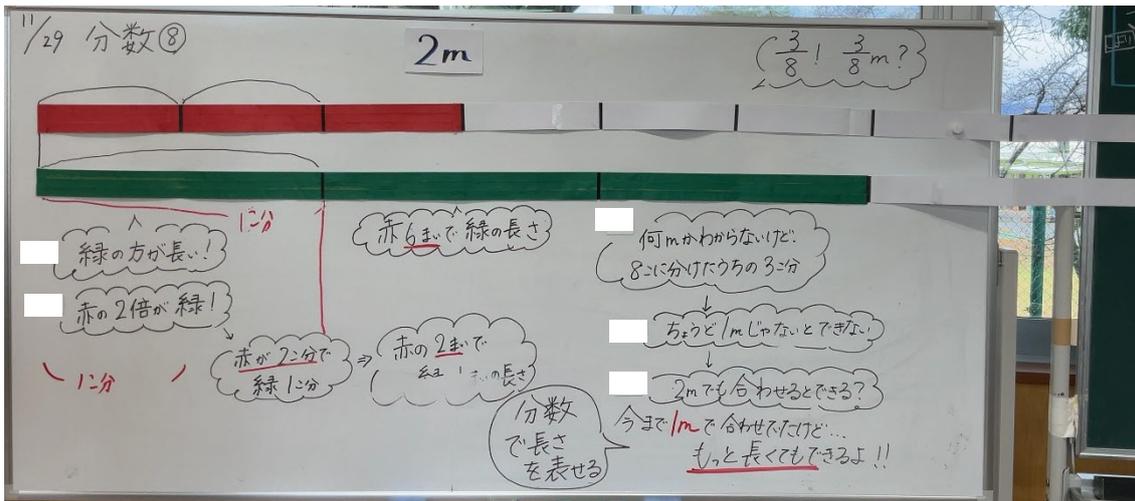
・イのテープも1mが何等分されているかを見るといいんじゃないかな。イのテープも半分すると1mでしょ。1mを2等分して、それが3つ分あるから、 $3/2m$ と表せるね。

・ $3/4m$ は1mを4等分した3つ分の長さであることを視覚的にも分かるよう、 $3/4m$ から $1/4m$ をつくり、そこから4つ集めて1mになることを確かめる。

3. 本時の学びを振り返る。

・最初、アのテープは8等分しているうちの3つ分だったから、 $3/8m$ と思ったけど、○/△mと表せるときは、1mを基準にすることを思い出したよ。2mを4等分した3つ分は、 $3/4m$ にはならないね。1mを4等分した3つ分が $3/4m$ だね。2mの $3/4$ の長さも、1mを基準にすれば1mを2等分した3つ分だから、 $3/2m$ で表せるなんてびっくりしたよ。でも、分母より分子の方が大きくなるけど、いいのかな？もっと詳しく知りたいな。

・解決の過程でどのように考えたかを振り返ることができるよう、「分数で長さを表すときに大切なこと」という視点を提示する。



提案授業Ⅱでの板書

提案授業Ⅲ

実施日：令和6年5月23日（木）

会場：山形大学附属中学校

単元：「式の計算：統合・発展を意識した文字式による説明」

対象：山形大学附属中学校2年生

授業者：鈴木克希

本時の指導

- (1) 目標
- ・帰納的・類推的な見方・考え方から結論を推測し、結論を導くための式変形に着目し、文字式を用いて演繹的に説明することができる。
 - ・導いた結論を統一的・発展的に考察する活動を通して、新たな問いをつくり出すことができる。 [思考力、判断力、表現力等]

(2) 過程

学習活動【学習形態】	目指す生徒の姿Ⅰ～Ⅲ ○評価の観点（評価方法）
1. 本時の課題を設定する。【全体】	
任意の3桁の数字を9で割ったときの余りが、各位の数の和を9で割ったときの余りに等しい理由を説明しよう。	
2. 本時の課題に取り組む。【個→一斉】	Ⅰ 帰納的に考察する中で、「なぜ成り立つのか調べてみたい」と本時の課題を主体的に考察している。 Ⅱ 前時の「3でわれる数の性質」と同じところはどこか、類似点や相違点に着目し、文字を用いて表現したり説明したりしている。 ○思考力、判断力、表現力等【個人の考察や話し合いの様子】
生徒が「学びの主体」になるための手立て Ⅰにおいて ・それぞれの生徒が任意の数で試行したものを、クラス全体へいくつか紹介したりまわりの人と共有させたりして、どんな場合でも成り立ちそうという見通しをもたせる。 Ⅱにおいて ・生徒が多様な発想で思考することができるように、前時の既習事項を振り返りながら思考を進められるように声掛けを行い、それぞれの生徒が考えたものを全体で統合していく。 Ⅲにおいて ・次時につなげるために、ここまでの小単元との関連について考えさせ、教師と生徒との対話の中で、前時までの学習と本時の学習のつながりなどを統合していく。	
3. 適応問題に取り組む。	
1～9の9つの数字を1回ずつ使って任意の3桁の数を3つ作る。その3つの和は必ず9でわることができる理由を説明しよう。	

<p>4. 本時の学習から次に考えられそうな課題について検討する。 【個→全体】</p>	<p>Ⅲ 本時における文字式の式変形がもつ意味を振り返りながら、ある数の倍数と余りの関係を捉え、文字式に表現していることに気づき、その視点で問題を発展させ、新たな課題について検討している。</p>
--	--

5/23(木) 3桁の整数を9で割ったときの余り(1-9)?

$801 \div 9 = 89 \dots 0$
 $812 \div 9 = 90 \dots 2$
 $381 \div 9 = 42 \dots 3$

各位の数字の和を9で割ると、余りが同じになる。
→ 前回の学習を伸ばすのか?

$857 = 9 \times 95 + 2$
 $9 \overline{) 857}$
 $\underline{81}$
 47
 $\underline{45}$
 2

857は9で割ると
 95個と余り2
 5桁の数字の和
 $8+5+7=20$
 $20 \div 9 = 2 \dots 2$

3桁の整数を9で割ったときの余りと各位の数字の和を9で割ったときの余りが等しいのはなぜか、その理由を説明しよう。

4組目: 857 としよ

$857 = 800 + 50 + 7$
 $\rightarrow 8 \times 100 + 5 \times 10 + 7$
 $\rightarrow 8 \times (9 \times 11 + 1) + 5(9 + 1) + 7$
 $= 8 \times 9 \times 11 + 8 + 5 \times 9 + 5 + 7$

5×10
 $10 \times 9 + 10$
 $11 \times 9 + 11$

文字を利用せよ。百の位をA、十の位をB、一の位をCとせよ。
 $9 \times 11 \times A + A + 9 \times B + B + C$

9×11 余り

10 ○○○○○○○○ ○	$10 \div 9 = 1 \dots 1$	$10 = 9 \times 1 + 1$
20 ○○○○○○○○ ○	$20 \div 9 = 2 \dots 2$	$20 = 9 \times 2 + 2$
30 ○○○○○○○○ ○	$30 \div 9 = 3 \dots 3$	$30 = 9 \times 3 + 3$
40 ○○○○○○○○ ○	$40 \div 9 = 4 \dots 4$	$40 = 9 \times 4 + 4$
50 ○○○○○○○○ ○	$50 \div 9 = 5 \dots 5$	$50 = 9 \times 5 + 5$
60 ○○○○○○○○ ○	$60 \div 9 = 6 \dots 6$	$60 = 9 \times 6 + 6$
70 ○○○○○○○○ ○	$70 \div 9 = 7 \dots 7$	$70 = 9 \times 7 + 7$
80 ○○○○○○○○ ○	$80 \div 9 = 8 \dots 8$	$80 = 9 \times 8 + 8$
90 ○○○○○○○○ ○	$90 \div 9 = 9 \dots 9$	$90 = 9 \times 9 + 9$
100 ○○○○○○○○ ○	$100 \div 9 = 10 \dots 10$	$100 = 9 \times 10 + 10$

提案授業Ⅲでの板書

(文責者：平林真伊)

理科授業における問題解決能力及び科学的探究能力の育成

I. 令和6（2024）年度 理科教育共同研究部会における共同研究について

理科代表 鈴木 宏昭（大学院教育実践研究科主担当）

1. はじめに

平成29年度（2017年度）に各学校段階の学習指導要領が改訂された。今回の改訂において、理科では「問題解決能力」や「科学的探究能力」の育成が重要なポイントの一つとなっている。問題解決能力および科学的探究能力は、半世紀以上も前から理科の授業展開の柱となる重要な観点であるとともに、単なる観察・実験の操作技能だけではなく、理科における主体的で対話的で深い学びを実現するための科学的探究を実施するために重要な能力でもある。そこで今年度の理科部会では、これまでの研究テーマを発展させて、大学と附属学校園との共同研究テーマを「理科授業における問題解決能力及び科学的探究能力の育成」とした。

2. 今年度の共同研究の取り組み

(1) 理科教育共同研究部会の構成員

令和6（2024）年度は、次の表1に示す通り、山形大学地域教育文化学部で1名の新しい部会員を迎え、計12名の体制となった。

表1. 令和6年度研究部会（理科）の部会員

大学（地域教育文化学部・ 大学院教育実践研究科）	附属小学校	附属中学校
津留俊英・滝澤匡・鈴木宏昭・ 後藤みな・竹林知大*	高橋茜・神保諒一・ （後藤啓太）・（青柳新太郎）	斎藤利行・矢作創己・ 笹原佳苗

*印は今年度からの新しいメンバー

(2) 共同研究の取り組み

今年度の共同研究では、以下の表2に示す通り、大学教員が附属学校主催の「授業づくり研修会」の共同研究者としての協力、大学の大学院生および学部学生の研究への協力、大学教員と附属学校教員との共同研究の成果発表であった。

表2. 令和6年度研究部会（理科）における共同研究・研究協力の概要

共同研究・研究協力	附属小学校	附属中学校
1) 大学教員との共同研究	・ 授業づくり研修会 ・ 共同研究成果の学会発表	・ 授業づくり研修会
2) 大学院生および学部学生の 研究・教育への協力	・ 授業参観及び分析 ・ 児童の実態調査 ・ 試行授業の実施	・ 授業参観及び分析 ・ 生徒の実態調査 ・ 理科教員インターンシップ

II. 小学校理科授業におけるエネルギー概念に関する学習指導 －第4学年「電池のはたらき」の実践から－

高橋 茜（山形大学附属小学校）

1. はじめに

今年度の大学と附属小学校共同研究では、2024年6月7日（金）に学習指導研究協議会を実施した。今年度の学習指導研究協議会は、授業者は、山形大学附属小学校の高橋茜教諭（理科部会員）である。授業実践の単元は、第4学年の「電池のはたらき」である。この授業実践に対するコメンテーターとして、山形県教育センターの小林福太郎指導主事、山形市立南小学校の小野拓先生をお迎えして学習指導研究協議会を実施した。研究授業の概要及び研究協議等での議論の一端を以下のとおり報告する。

2. 研究授業の概要と授業実践者の省察

（1）これまでの学び

附属小学校理科部では、各領域の学習を系統的に学ぶことを大切にしてきた。例えば「粒子」であれば、『粒の考え方』を使っていくこと、「エネルギー」であれば「仕事をするもの」というように、3学年から6学年までの学習を系統的に学ぶことで、4年間でその領域の概念を豊かにしていくことができると考えている。昨年度、3学年では、エネルギーを柱とする領域の学習において、「エネルギー＝仕事をする能力」という見方・考え方を働かせて事象の仕組みを見つめ、理解を深めてきた。具体的には、「風やゴムのエネルギーは物を動かす仕事をしている。」「日光のエネルギーは物を明るくしたり温かくしたりする仕事をしている。」「電池のエネルギーは豆電球に明かりをつける仕事をしている。」「磁石は鉄を引き付ける仕事をしている。」などである。

4学年「電池のはたらき」の単元でも「電エネルギー＝仕事をする能力」という見方・考え方を、「電気のエネルギーは、どのように仕事をしているのだろうか。」という見方・考え方に更新し、目では見ることができない電気のエネルギーをイメージし、モデル図で表しながら仮説を立てるなどの学びから、エネルギーについての概念を豊かにしていくことを考えた。

（2）本単元での子どもの学び

■ 乾電池や豆電球、モーターで自由に回路をつなぎ、試す時間を設ける。

単元の導入に、子どもに乾電池、豆電球、モーター、プロペラを一人に1個ずつ渡した。子どもは自由に回路をつなぎ、明かりのつき方やモーターの回り具合を試した。また子どもが自由に乾電池、豆電球、モーターの数を増やすことができるように、多数の乾電池等を教卓の上に置いた。

ある子どもは、乾電池を2個、3個とつなぎ、豆電球の明かりがだんだん強くなっていくことを面白がっていた。4人の班では、4人で電池4個とモーター4個をつないだところ、一人のプロペラだけが反対に回ることになり、不思議に感じていた。ある3人の班では、1つの電池、2つの電池、3つの電池でモーターの速さを比べ、電池3個が1番速いようだと思い付いた。ある子どもは、電池2個とモーターと豆電球をつないで回路を作った。その際に、モーターを手で止めた際に豆電球の明かりが明るくなることを不思議に思っていて話題になった。その中で、回路の中のエネルギーが2つに分散されていたことを1つの仕事をとめたことで、仕事の力が1つに集中したため、豆電球の明かりが強くなったと

納得した。

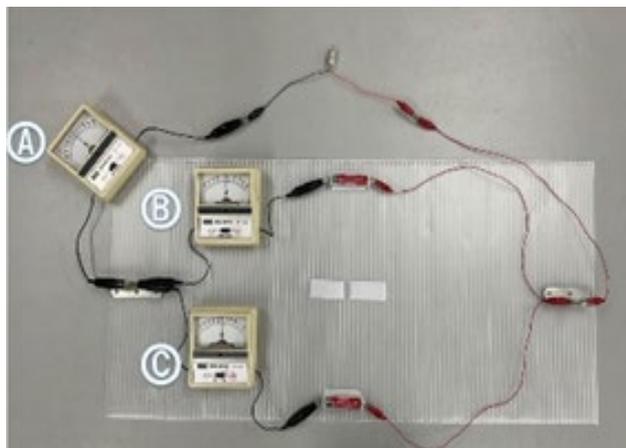
子どもたちの気付きをまとめると、「モーターの回る向きが反対なのが気になる。」「電池を増やすと明るくなったり速くなったりするようだ。」という問いが出てきた。

■ 電流の大きさをモデル図で表すことで、目に見えないものを視覚的にとらえていく。

前時までに、「乾電池の向きを反対にすると、流れる電流の向きも反対になる」ことを捉えた子どもたちは、次に「電池を増やすと明るくなったり速くなったりするようだ。」という問いについて考えた。

子どもは3年生までのエネルギーの学習から、「エネルギーの量(数)を増やすと、仕事をする力も大きくなる。」と捉えている。そのため、本単元でも「電池の数を増やすと、仕事をするエネルギーも大きくなるから、豆電球は明るくなる。」と予想していた。そこで、乾電池2個で直列つなぎと並列つなぎで回路をつくり、豆電球に明かりをつけた。乾電池2個で直列つなぎの時に乾電池1個の時よりも豆電球の明るさが明るいことに子どもたちは「そうだよね。」と予想通りではあった。しかし、乾電池2個で並列つなぎの時に、豆電球の明るさが乾電池1個分と同じくらいの明るさだったことに、多くの子どもたちは、「乾電池2個なのになんで?」という疑問をもった。

一体、回路の中で何が起きているのか、問いを見いだした子どもたちは、電池から出る電気のエネルギー(大きさ)を粒のモデル図を使って考え始めた。並列つなぎの時に豆電球の明るさが電池1個分くらいの明るさだったが、電気エネルギーはどう動いているのかを予想した。それを確かめるためには、図1の④、⑤、⑥の部分に検流計をはさみ、その部分の電流の大きさを計測すると、確かめることができそうだと考えた。(写真1)



(写真1 検流計)

(単三電池1個分を検流計で計測したときに0.28A

という数値になったので、子どもは乾電池1個分の電流の大きさを0.28Aと捉えて考えている。)

子どもが考えたモデル図	子どもの予想	予想が正しければ出るであろう結果
	<p>片方の電池からしか電流が流れていない。片方の電池が無くなったらもう片方の電池から電流が流れる。</p>	<p>④0.28A ⑤0.28A ⑥0A</p>

	<p>2個の電池から1個分の電流の大きさが出るが、合わさるところで譲り合うか交互に行くなどして、1個分の電流ずつながれていく。</p>	<p>㊤0.28A ㊤0.28A ㊤0.28A</p>
	<p>2つの電池から1個分ずつの電流が流れて、合わさったところで、お互いぶつかってしまい少し電流が弱くなる。</p>	<p>㊤0.28Aより弱くなる。 ㊤0.28A ㊤0.28A</p>

実験結果は写真2のようになった。



(写真2 実験結果)



(写真3 実験の様子)

子どもたちは自分たちが思いもよらなかった実験結果に「あれ?」と困ったような顔をしていた。しかし、調べた検流計の数値から「結果から言えること(考察)」を出し合った。

C : これって、誰の予想も当たっていないんじゃない?
 C : なんか、迷っていることがあって、なんで0.28Aより小さい数値になるのかが、...
 教師: この結果から、確実に言えることって何かな?
 C : どの班も、㊤が電池1個分で、㊤と㊤は1個分よりも小さい数値になってる。
 C : ねえねえ、数値から考えると、どの班も㊤の検流計と㊤の検流計を足すと、だいたい㊤の検流計の数値になるよ。
 C : 本当だ。どの班もだいたい㊤=㊤+㊤になっている。
 C : ㊤と㊤からちょっとずつ出て、合わさるところで合体して1個分の大きさになるってこと。

実験結果から、「乾電池2個で並列つなぎの時、豆電球の明かりが乾電池1個分と同じくらいの明るさだったのは、それぞれの乾電池から1個分より小さい電流が流れていて、合わさったところで1個分の電流の大きさになって流れているから。」と結論付けた。

■ 直列つなぎと並列つなぎはどっちがいい？

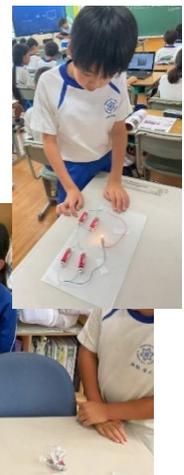
並列つなぎが1個分と同じ仕事の仕方をすると理解した子どもたちは、「じゃあ、並列つなぎの方が長持ちするんじゃない？」「エコだね。」と話し始めた。そこで、教師は「みんなが電気を使うとしたら、直列つなぎと並列つなぎどっちをつかいたい？」と問うた。

C：僕は直列つなぎ。だって明るいほうがいいじゃん。
 C：僕も。
 C：でもさ、地震とか起きて避難したときなんかは、並列つなぎのほうがいいんじゃない。だって電気が長持ちするから。
 C：確かに。ちょっと暗くても長持ちしたほうが便利かもしれないよ。

直列つなぎのほうがいい	並列つなぎのほうがいい
○電気のエネルギーが強くなる。	○電池の量が長持ちする。
○もっと明るくなるし、もっと速くなる。	○エコで地球にやさしい。
・暗いところで探し物をするとき。 ・ラジコンなどをもっと速くしたいとき。	・停電のとき。 ・避難所にいなくちゃいけないとき。

■ 学びから問いがさらに広がっていく子どもたち

子どもは、「でもさ、本当に並列つなぎの方が長持ちするのかな？」と話し始めた。周りの子どもたちも「そういえば、そうだね。」と疑問を持ち始めた。そして、「2つ一緒に並べて、一緒にスタートさせて、電池が切れるまで時間はかかってみたい。」と言い出した。みんなも「いいね。いいね。やりたい。」と賛成した。そこで、乾電池2個で直列つなぎと並列つなぎの回路をつくり、豆電球を設置して同時にスタートさせた。(子どもが下校する際には、一度スイッチを切って、また次の日スタートさせた。) その結果、直列つなぎが4時間35分だったのに対して、並列つなぎは8時間2分という結果になった。その結果を見て、子どもたちは「やっぱり並列つなぎの方が長持ちするんだ。」と納得していた。



ある子どもは、「並列つなぎを2つ直列につないだらどうなるのかな。」といい、自分で回路を作って調べていた。豆電球の明るさが直列つなぎと同じくらいなのを確認し、「そうか、並列つなぎで1個分、それを直列にしたから2個分になるのか。」と、自分なりに解決していた。

3. 実践を終えて（授業者の省察）

「エネルギー＝仕事をする能力」という見方・考え方を働かせることで、子どもたちは電池のはたらきについて、「どんな仕事の仕方をしているんだろう」という見方で事象を見つめていた。

そのため、直列つなぎと並列つなぎの明るさに違いがあった際に、子どもが立ち止まり、回路の中で、乾電池から出てきた電気のエネルギーがどのような動きをしているのかに問いを見だし、解決しようとする姿が見られた。また、目に見えない電気のエネルギーを粒や矢印で表すことでエネルギーを質的実体的に考え、仮説を立てた。その仮説を解決するために検流計を使ったが、その結果の数値から、子ども自身が立てた仮説と比較しながら、なぜ並列つなぎの時に電気1個分と同じ明るさなのか、電流の動きを「こういうことが起きていそうだ。」とより深くイメージすることができ、直列つなぎと並列つなぎでのエネルギーの仕事の仕方に違いがあることを捉えることができた。子どもがイメージする粒の大きさや動きは、不確かな部分ではあるものの、目に見えないエネルギーを実体的に捉えることで、自分の電気のとらえを更新していることがわかる。

【 引用及び参考文献 】

神保諒一、高橋茜（2024）「理科」、山形大学附属小学校編『授業の創造』81号、
有馬朗人ら（2020）『たのしい理科4年』大日本図書、

【 謝辞 】

このたびの大学と附属小学校による共同研究におきましては、今村哲史先生（山形大学名誉教授）のご支援とご協力を賜り、心より感謝申し上げます。今村哲史先生におかれましては、研究の企画段階からご指導いただき、専門的な知見を惜しみなくご提供くださったことに深く感謝申し上げます。今村哲史先生のご助言により、本研究は理論と実践の双方から大きな進展を遂げることができました。改めまして、この場をお借りして感謝の意を表し、謝辞とさせていただきます。誠にありがとうございました。

Ⅲ. 中学校理科における学習課題を自分事として捉えるための授業実践

笹原佳苗（山形大学附属中学校）

滝澤匡（地域教育文化学部主担当）

鈴木宏昭（大学院教育実践研究科主担当）

1. はじめに

今年度の大学と附属中学校との共同研究では、2024年5月23日（木）に学習指導研究協議会を実施した。今年度の学習指導研究協議会は、授業者は、山形大学附属小学校の笹原佳苗教諭（理科部会員）である。授業実践の単元は、第3学年の「生命の連続性」である。この授業実践に対する助言者として、村山教育事務所 松下尚樹先生をお迎えして学習指導研究協議会を実施した。研究授業の概要及び研究協議等での議論の一端を以下のとおり報告する。

2. 研究授業の概要と授業実践者の省察

(1) 単元 生命の連続性 ～生物の概念を広げるために～

(2) 単元の目標

1) 生命の連続性に関する事物・現象の特徴に着目しながら、生物の成長と殖え方、遺伝の規則性と遺伝子、生物の種類の多様性と進化について説明できるとともに、それらを科学的に探究するために必要な観察、実験などに関する基本的な技能を身に付けることができる。

〔知識及び技能〕

2) 生命の連続性に関する事物・現象に関わり、それらの中に疑問を見いだして課題を設定し、観察、実験などを行い、その結果や資料を分析して解釈し、生物の成長と殖え方、遺伝現象、生物の種類の多様性と進化についての特徴や規則性を見いだして表現することができる。

〔思考力、判断力、表現力等〕

3) 生命の連続性に関する事物・現象に進んで関わり、見通しをもったり振り返ったりしながら科学的に探究し、生命を尊重しようとする態度を養う。

〔学びに向かう力、人間性等〕

(3) 指導にあたって

1) 生徒の学びの経過

生徒は、これまでの授業で、課題に対して仮説を設定し、課題解決に向けて結果や情報を適切に処理し、根拠を明確にして自ら納得のいく考えを表現できるようになっている。また、昨年度アンケートでは、授業中の「仮説の設定」、「観察・実験の実施」、「結果の処理」、「考察」の場面で主体的に取り組んでいると自覚している生徒が多くいることがわかった。しかし、未だに「事物・現象に対する問題の気づき」や「課題の設定」、「日常生活への活用」の場面では、主体的な取り組みを自覚している生徒は少ない。

本単元に関わり、生徒は、小学校第5学年で「魚の雌雄や生まれた卵の変化」や「人の誕生」について、また、中学校第1学年で「花のつくり」、第2学年で「生物と細胞」について学習してきた。その中で、昨年度の「生物と細胞」では、ヒトも生物の一種であり、細胞の集まりであることや、身の回りの生物を扱って学習を進めてきた。生物が細胞でできているということは定着しているが、日常生活の中で細胞という単位を意識して成長等の現象を考えている生徒は少なかった。成長という現象を当たり前で捉えているからである。また、生命の連続性の認識について「生命のつながりと聞いて、どのようなことをイメージするか」と問うたところ

ろ、「遺伝」、「進化」、「食物連鎖」、「そもそも生命はつながっているのか」という発言があった。このことから、生命は、進化や遺伝などの生物による活動が関わっていると認識しているものの、それらの生物による活動が複雑に影響し合うことで今日まで生命がつながってきたり、多様な種を生じたりしてきたと認識している生徒は非常に少ないと感じられた。

2) 学習材の選択とその特徴

本単元では、生命の連続性を学習材として、生徒自身が疑問に感じたことを課題として設定したり、主体的に解決したりする力を養う。

生徒が「学びの主体」となって学習することに関して、本学習材は2点の特徴をもっている。

1点目は、日常生活の中で、それぞれが何気なく見たり経験したりしていることを題材とするため、親しみやすく、一見独立したものに思える現象でも、見方を意識すると関連性を見いだせる可能性があるという点である。理科の見方である「空間的・時間的」な視点、「多様性と共通性」の視点を意識し、点と点をつなぎ線として捉えるように、生徒自身が生物の概念を広げながら関連性を導き出す上で有効な学習材である。

2点目は、日常生活の中で当たり前と捉えられる現象を、科学的根拠をもって再認識できるという点である。「成長」「生殖」「遺伝」「進化」は、生命の存続という極めて当たり前と思えることの中に存在するため、それらの現象を再認識でき、また、それらの活動が複雑に影響し合っているという関連性も認識させることができると考える。ネズミのような哺乳類の祖先から、進化の過程を経て、人類が存在するようになり、さらに成長と生殖を繰り返し、現在の私たちが存在している。ネズミからはネズミが生まれ、ヒトからネズミは生まれぬことは当たり前のこととして認識されているが、成長、生殖、遺伝の仕組みと関連性をもって説明することが可能である。生徒自身の学びや生活経験が、課題設定や解決する際の根拠になり得ると考えさせることで、疑問や気づきを自覚化できることが期待される。

3) 生徒が「学びの主体」となるための手立て

本単元における生徒が「学びの主体」となっている姿は、以下のとおりである。

持続可能な社会の形成に向けて、見通しをもって粘り強く科学的に課題解決している
※理科前書きより

(2) ①身の回りの事物・現象から、自分事の課題を見いだしている

⑤身に付いた資質・能力を、他の単元や日常生活に活用している

生徒が上記の姿となる授業を共創するために、次の3つの手立てを講じていく。

① 生徒が意欲的に課題解決するための学習課題の設定と単元構成の工夫

生命の連続性という大単元の中で「成長」「生殖」「遺伝」「進化」の関連性を導き出せるようにするために、本単元を貫く学習課題を、「地球に生命が存在し続けているのはなぜだろう」と設定する。大単元の導入は、地球誕生とし、最初の生命と言われている生物から現在の生物に至るまで、生物にとってどのようなことが起こってきたのかを考えていく。その中で、生徒自身が疑問を挙げ、そこから課題を設定していく。生徒が抱いた疑問が、単元のどこで解決できるかということを明示して、知識や技能の習得に近づけていけるようにしていく。

② 課題解決の第一歩である疑問の気づきのための資料提供の工夫

「成長」「生殖」「遺伝」「進化」の関連性を導き出すために、単元の導入で、一見独立したものに思える画像を複数用意する。それぞれの画像との間にどんな関連性が考えられるかを自由に表現できるよう、イメージマップを作成させる。その際、抱いた疑問も可視化できるように記入していく。作成したイメージマップを班ごとに共有し、より多くの疑問から自分で解決

したいと思ったものを選択し、課題を設定できるようにしていく。

③ 課題解決を通して身に付いた資質・能力を実感できる振り返りの工夫

生徒が自らの学習状況を把握し、見通しをもって学習が進められるよう、振り返りシートを用意する。振り返りシートは、自分で見いだした課題だけではなく、新たに生じた課題についても解決したことを記入できるようにし、より幅広い課題解決を通して、身に付いた力や伸びた力、できるようになった見方・考え方を自覚化できるようにする。各々の課題を解決していく中で、生徒自身の知識や技能が整理され、自在に活用しながら自分の課題がより具体化されたり、新たな自分事の課題が増えたりしていくことを期待したい。

(4) 単元の評価規準

知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
生命の連続性に関する事物・現象の特徴に着目しながら、生物の成長と殖え方、遺伝の規則性と遺伝子、生物の種類の多様性と進化について説明することができるとともに、それらを科学的に探究するために必要な観察、実験などに関する基本的な技能を身に付けている。	生命の連続性について、それらの中に問題を見いだして課題を設定し、観察、実験などを行い、その結果や資料を分析して解釈し、生物の成長とふえ方、遺伝現象、生物の種類の多様性と進化についての特徴や規則性を見いだして表現している。	生命の連続性に関する事物・現象に進んで関わり、見通しをもったり振り返ったりしながら科学的に探究し、生命を尊重しようとしている。

(5) 指導と評価の計画 (19 時間計画)

1) 主な学習活動と目指す生徒の姿 ●…主に学習改善につなげる評価、○…主に記録に残す評価

時数	学習活動	知	思	主	目指す生徒の姿
1 ～ 3 (本時2)	①生命誕生の歴史を確認し、単元全体の見通しをもつ。		●	●	①単元課題の解決に向けて、「遺伝」「進化」などの納得できるキーワードを挙げて話し合っている。 ②複数の写真を比較し、疑問を挙げながらイメージマップを作成している。また、抱いた疑問を自分事の課題として設定している。
	地球に生命が存在し続けているのはなぜだろう				
	②複数の写真を用いて疑問を挙げながらイメージマップを作成し、課題を設定する。				
4 ～ 9	③無性生殖・有性生殖の特徴を見いだして説明する。 ④花粉管の伸長の観察をする。 ⑤タマネギの根の成長の観察をし、体細胞分裂について説明する。 ⑥減数分裂と体細胞分裂の違いを説明する。	●	●		③④生物の生殖について、共通点や相違点を意識して、無性生殖と有性生殖を説明したり、動物と植物の有性生殖を説明したりしている。 ⑤生物の成長について、体細胞分裂の過程を図示しながら、細胞の数と大きさに着目して説明している。 ⑥減数分裂と体細胞分裂の違いを染色体の数に着目して説明している。

10 5 14	⑦有性生殖で親の形質が子や孫へどのように伝わっていくかについて、規則性を見いだして説明する。 ⑧遺伝子の本体について確認し、遺伝子やDNAに関する研究例について調べてまとめる。		○	⑦メンデルの実験における遺伝の伝わり方について、理論上の値とモデル実験の結果とを比較して、情報を適切に処理し、モデル実験の方法や結果の妥当性を考えて説明している。 ⑧染色体、遺伝子、DNAの関係について理解し、それらに関する研究例を調べてまとめ、自分の考えを表現している。
15 5 17	⑨現存の多様な生物は、長い時間の中で変化して生じてきたものであることを、様々な進化の証拠と関連付けて説明する。	●	○	⑨生物の共通性や多様性を見だし、突然変異や自然淘汰にも触れて、現存している多様な生物は進化によって生じたものであること説明している。
18 5 19	⑩地球に生命が存在し続けているのはなぜかについて、自分の考えをまとめる。 ⑪単元の中で解決できなかった課題や新たな課題について調べたり、解決した課題について振り返ったりする。	○	○	⑩生物の成長、生殖、遺伝、進化の語句を用いて、単元を貫く課題について、自分の納得解をまとめている。 ⑪解決できなかった課題や新たな課題について調べてまとめたり、今までの課題について振り返って再度調べたり確認したりしている。

2) 本単元における生徒が「学びの主体」になっている姿

生徒が「学びの主体」となっている姿	主に見られる場面
・単元課題の解決に向けて、生命の連続性に関わる事物・現象について、共通点や相違点を意識して比較したり、共通性や多様性を意識したりして疑問を挙げて、課題を設定している。	①②③④⑨⑩
・単元課題の自分の納得解を導くために、生物の成長、生殖、遺伝、進化について用語を適切に用いて、考えをより確かなものにしながら表現している。	⑤⑥⑦⑧⑩

(6) 本時の学習活動(2/19)

1) 目標

- ・イメージマップを用いて、生命に関する複数の画像の関連性に気付き、疑問を見いだして表現している。
[思考力、判断力、表現力等]

2) 本時における生徒が「学びの主体」となっている姿

- ・生命の連続性に関わる事物・現象について、複数のキーワードを用いながら共通点や相違点を意識して比較したり、共通性や多様性を意識したりして、疑問を挙げている姿。

3) 展開

学習活動【学習形態】	目指す生徒の姿Ⅰ～Ⅲ ○評価の観点（評価方法）
<p>1. 単元課題を確認し、例示された生物を見て、関連性や疑問を挙げる。 【全体】</p>	
<p>課題 生物どうしの関連性を考え、疑問を見いだそう。</p>	
<p>2. 複数の写真を用いてイメージマップを作成しながら、疑問を挙げている。 【個、グループ】</p>	<p>Ⅰ 複数の写真（最古の哺乳類、動物、植物等）を比較する。その際、自身の知識や経験を基に、様々な関連性について話し合っている。 Ⅱ 生物の関連性に気付いてイメージマップを作成している。また、疑問に思ったことを挙げている。 ○思考・判断・表現【話し合いの様子、学習シートへの記入】</p>
<p>生徒が「学びの主体」になるための手立て</p> <p>Ⅰにおいて</p> <ul style="list-style-type: none"> ・複数の写真のうちどれか二つを選択し、その写真について共通点や相違点を挙げるようにする。 ・選択されていない写真がある場合は、その写真とどれかを比較するように指示し、キーワードを再度確認させる。 ・写真を選択しても共通点や相違点を挙げられていない生徒に対し、同じ写真を選択した生徒を紹介したり、どのキーワードで関連性を考えるかを具体的に提示したりする。 <p>Ⅱにおいて</p> <ul style="list-style-type: none"> ・複数の写真について、どのキーワードで関連性を示すのかを、線で結んだり言葉で表したりするよう示す。 ・交流により、自分で納得できない関連性がある場合は、各々の中で生じた疑問を具体的に記入させる。 <p>Ⅲにおいて</p> <ul style="list-style-type: none"> ・他のグループのイメージマップを見て、挙げられた疑問についてどう思うかを考えさせ、同じように疑問に思った場合は記入させる。 	
<p>3. イメージマップを全体で共有し、再度自分のイメージマップを作成しながら、疑問を追記する。 【全体、グループ→個】</p>	<p>Ⅲ 他のグループのイメージマップを参考にして、再度自分（グループ）のイメージマップに新たな関連性を加えたり、疑問を追記したりしている。</p>

※次時（3／19）

- <主な学習活動> 抱いた疑問を課題として設定している。 【個、グループ】
- <目指す生徒の姿> 抱いた疑問を複数選択し、課題として設定する。
- <手立て> 課題を設定する際は、抱いた疑問を再度見つめ直し、検証可能かどうかを検討する。検証可能であれば、「どのように」等の言葉を用いて、課題を設定する。

(7) 単元の実際

1) 1～3時間目

生命誕生の歴史を視聴し、現在の地球の生命に至るまでについて考えた。そして、今現在も「地球に生命が存在し続けているのはなぜだろう」という問いを投げかけた。生命が誕生してから、どのようなことが起こっているのかを考えた時、生徒が挙げた視点は、次の通りである。

・進化 ・遺伝 ・生殖 ・成長 ・食物連鎖 ・細胞 ・突然変異 ・環境 ・子孫繁栄

その後、生物自身が行っていることとして考えたとき、「進化」、「遺伝」、「生殖」、「成長」、「食物連鎖」をキーワードとして、普段の生活の中で当たり前と思っている事象から疑問を見いだしていくことを共有した。

2時間目（本時）の授業の実際は、次のとおりである。

① 学習活動1について

学習の見通しをもたせるために、ネズミの赤ちゃんとネズミの成体の写真を例示し、二つの写真を比較させた。その後、どのような関連性があるかを考えさせたとき、「成長」、「親子」というキーワードが出てきた。さらに、比較してどのような疑問が生じたかを問うたところ、「なぜ毛がはえた?」、「なぜ色が変わった?」という疑問が出てきた。これらのように、複数の写真を比較したとき、生じた疑問を挙げることを指示し、学習活動2につなげた。



② 学習活動2について

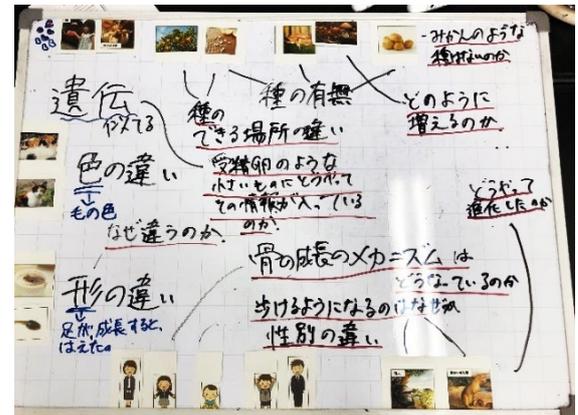
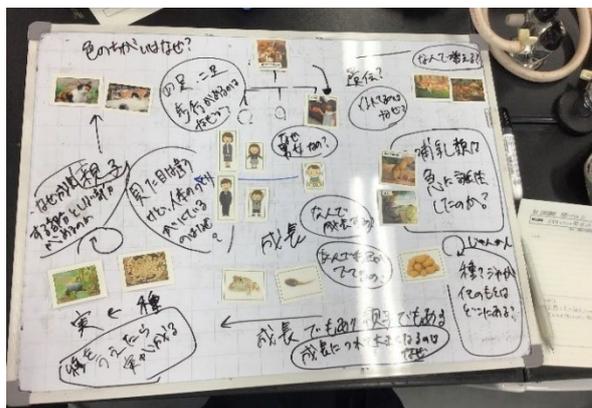
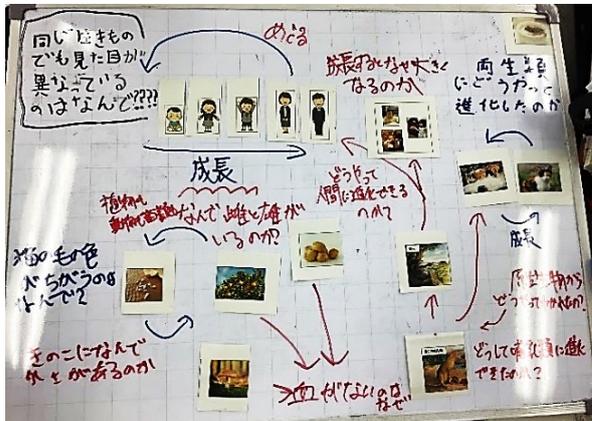
多くの疑問を見いだせるよう、多くの生物の写真を選定した。さらに、見いだした疑問が、最終的には、「成長」「生殖」「遺伝」「進化」に収束していけるような生物を選定した。

写真を選定し、関連性を導き出す際、全ての写真の関連性を考えたり、分類したりしており様々な視点で考えている姿が見られた。しかし、関連性を考えることを重視してしまい、疑問がなかなか出てこなかった。そこで、二つの写真を意図的に選択させたり、イメージマップを班毎に共有させたりすることで、生徒がより主体的に疑問を持ち始めた。



③ 学習活動3について

学習活動2において、全体でイメージマップを共有させたことにより、より多くの疑問が出てきた。あるグループでは、「なぜ、生物は成長するのか」「何のために成長するのか」「雄と雌がいるのはなぜか」「親子で似たり似なかつたりするのはなぜか」「成長と進化の違いは」という疑問をもった生徒に対し、「成長しないと生殖できないからではないか」「生殖にも雄と雌が必ず必要だから」「遺伝にもつながっている」「遺伝で伝わるものと伝わらないものの違いは」などと返していた。イメージマップを作成する中で、一つの生物から「成長」、「生殖」、「遺伝」の関連性に気付いたり、当たり前の現象から多くの疑問を見いだしたりする姿が見られ、課題を自分事となるきっかけになっていた。主なイメージマップと出てきた疑問は以下の通りである。



3時間目では、2時間目に出てきた疑問を再度確認し、検証可能かどうかを検討した。検証可能だと考えた疑問は、「どのように」「どうやって」等の言葉を用いて課題として設定し、Google フォームを用いて整理した。出てきた課題は「成長」、「生殖」、「遺伝」、「進化」、「その他」に分けて、他者の課題も自由に見られるよう、Google classroom で共有した。

3) 18、19 時間目

単元を貫く学習課題について、自分の納得解を書いた。納得解の一例として、生物が遺伝子を受け継ぎ、それらを環境にあった殖え方で繁殖し、成長していくことで、これらを繰り返し、進化したり常に変化したりしているから、地球に生命が存在し続けているのだと思う、と結論付けていた。生徒は、自分事の課題を解決しながら、また、成長、生殖、遺伝、進化という視点から、単元を貫く学習課題の答えを記述できていた。

単元の最後に行った振り返りは、以下のとおりである。

- ・始めは変化することで生き残ったと抽象的な考えだったが、生命は独立しているのではなく、1つの大きな命として形を変えて動いているイメージになった。生物をグローバルに捉えることができた。
- ・環境的、外的要因に注目していたが、授業を通して、生物の内在的な力・はたらきも考えて納得解をまとめることができた。生物全体に対する視点が増え、視野が広がった。何より、私たちが他の生物を思いやり、大切にするという姿勢が重要だと思った。
- ・始めは進化することで存在し続けていると思ったが、成長や生殖、遺伝の仕組みが大きく関係していて、生物がここまで生き続ける能力を獲得できたのだと思った。
- ・生物が存在していることが当たり前と思っていたが、一つひとつの関係を見ていくと、疑問に思うことがたくさんあり、それらを解決できたからこそ、生命が存在し続けている理由も導くことができたと思った。

(8) 実践を終えて（授業者の省察）

実践を通しての成果（○）と課題（▲）は以下の通りである。

○単元を貫く学習課題と課題を自分事として捉える活動は、生徒が「学びの主体」となって課題解決に向かい、資質・能力を発揮する上で、効果的であったと考える。具体的には、生徒たちは写真を比較しながら関連性を考え、自分なりの視点で疑問を見だし、グループや個別の思考を通じてより多くの疑問を見出す姿に現れていた。また、授業を通じて、生徒たちは自分の疑問を積極的に自分事の課題として設定することで学習のモチベーションが高まり、その後の学びに対する意欲の向上につながった。

▲学習課題の解決のために提示した写真の選定に課題が挙げられた。「成長」「生殖」「遺伝」「進化」のキーワードをもとに比較できるような写真を選定したが、意図しすぎた写真だったため、関連性や分類することに固執してしまった様子が見られた。関連性にこだわらず、自由度をあげて多種多様な写真を選定し、さらに収束させるための写真を提示するなど、写真（資料）選定の精度を高めることが必要である。

▲疑問から課題設定する際、検証可能かどうかをもっと慎重に吟味すべきだった。広範で曖昧な課題をそのまま設定している場合も多く、検証不可能性に欠けていた課題もあった。遺伝や進化の単元において、理論的な仮説を立て、それが実際にデータ収集によって検証できるかどうかを事前に検討し、生徒が実際に検証できるような方法を考えていくことが重要である。科学的な思考を促すために、学びの過程でどのような実験や観察が有効であるか、どのようなデータを収集するかを明確にして課題解決に向かわせていきたい。そのための時間の確保も必要である。

3. 共同研究者からのコメント

共同研究者①からのコメント

「生命の連続性」を対象とされたことで大変なご苦労があったと思われる。

本単元は多様なレベルの“連続性”を扱い、学習内容は幅広い。体細胞分裂を含む個体の“成長”、世代を超えた遺伝情報の継承である“生殖”、子世代の発現形質を説明する“遺伝”、さらにそれらが長い年月に渡り作用した結果である“進化”など、「連続性」の一語ではカバーしきれない。これら全ての導入となる多様な疑問を引き出すことを本時の目的とされていたが、写真十数枚を用いたワークではその自由度の高さ故、授業時間内に疑問をまとめるのが難しかったように思われる。また、序盤にネズミの成体と胎児の写真を用いて“成長”をキーワードとするワークを行ったことも多岐にわたる疑問が生じにくかった要因と思われる。

このような学習内容の幅広さに加えて、公開授業であったことも関連していたように思われる。授業において生徒から引き出したい疑問として「なぜ生物は成長するのか?」「ネズミからネズミが生まれるのはなぜか?」「どうして親と子どもは似ているのか?」を挙げられていた。これらのような、生物の“当たり前”について無邪気な疑問の発想は、多数の大人に取り囲まれる公開授業の場では難しかったと推測される(事実、別なクラスでは様々な疑問が出されると述べられていた)。本会の主題が『生徒が「学びの主体」となる授業の共創』であるため、生徒の疑問を過度に誘導することも難しく、授業づくりに大変難儀されたことと思われる。

共同研究者②からのコメント

本実践のテーマである生徒が学びの主体となっている姿について見られたかについては、授業の導入に用いた写真を使った教材によって、より多くの生徒が積極的に授業に参加することができたのではないかとと思われる。本実践は、通常の授業の導入と比べて、写真を使った教材を用いることによって、生徒たちは、自分自身の考えや自分自身との関わりについて考える機会を提供することができたのではないかと。その一方で、本次の目標を達成するために他にどのような手が考えられるかということについては、写真を使った教材ということ幅広く意見を求めて聞くことはできたものの、今後それらを自分ごとの課題としてどのようにクラスの中で集約していくかという点において、今後の課題が見られるのではないかとと思われる。その課題とは、次の授業どのような形で課題を集約していくのか、その課題は自分ごととして認識しているのかということについてどのように評価していくのか、そういった様々な点での課題が今後考えられるのではないかとと思われる。その中で一つ考える指針となるものとしては、写真を見た上で課題を考えるという活動になるであろう。生徒が課題を考えたときの視点として、どのような視点、つまり、ただ単に生徒が写真を見るだけではなくて、視点をもとに写真を見るという活動を取り入れるということ、そのときの視点は生命領域における共通性や多様性の視点や、その他の理科の視点でもいいのか、考えます。教師が生徒に何らかの視点を与えることによって、生徒の中に様々な考え方が生まれていくのかなと思います。もう一点は、生徒が考え出していく、まとめていく課題というものの条件を考えることと思います。つまり、条件としてどんなものが挙げられるのかということについて整理をしていくということが一つポイントになる。自分ごとの課題とは何か。そもそも授業で取り扱う課題とは、どんなような条件を満たしていればいいのかということについて考えることによって、その課題というものが集約されていくと思われる。さらなる実践の深まりを期待したいと思います以上です。

IV 山形市馬見ヶ崎川で採取された α 石英/ β 石英の教材化を目指した鉱物記載

竹林知大（地域教育文化学部主担当）

1. はじめに

現行の小・中学習指導要領（理科）では、自然科学領域において児童・生徒が自然に親しみ、その中で観察から考察することの重要性が述べられている。学校教育における岩石や鉱物の学習は、地球システムと地球物質循環への理解を深めるための重要な要素となっている。地球上には 5000 種類以上の鉱物が存在し、その中でも石英は地殻を構成する代表的な鉱物の一つである。また、この鉱物は温度と圧力に依存して結晶構造が異なり、例えば α 石英と β 石英が地殻表層に存在し、それぞれ異なる物理的特性を持つ。常温および常圧下で最も安定した形態である α 石英（低温石英とも呼ばれる）は、無色を呈し、三方晶系の柱状結晶を示す。一方、 β 石英（高温石英とも呼ばれる）は六方晶系の結晶構造を持ち、 α 石英とは異なる結晶系を示す。

山形県は火山性地域であり、各地に流紋岩の地層が分布し、 α 石英または β 石英を産する条件を有している。本研究対象である山形大学附属小・中学校の近隣地域、特に馬見ヶ崎川の上流部やその周辺も同様に、珪長質な岩石を有する地層が分布しており、石英を含む珪長質または石英脈を含む転石が点在している。

児童・生徒の身近な自然環境で石英がどのような形で産出しているかを観察させることは、地学の基礎を理解するうえで大きな意義を持つ。そこで本研究では、山形大学附属小・中学校の近隣を流れる馬見ヶ崎川に着目し、同河川における石英を中心とした地学教材としての可能性を検討する。本稿では、石英の産状記載を行うとともに、教材としての可能性を論じる。

2. 地質概説

馬見ヶ崎川は山形県山形市を流れる第一級河川であり、最上川水系須川支流である。山形大学附属小・中学校からは約 600 メートル北に位置し、児童・生徒でも徒歩で訪れる事が可能である。馬見ヶ崎川周辺および上流部の岩石は、安山岩、流紋岩、片麻岩が産し、それらの碎屑物が馬見ヶ崎川に流入する。馬見ヶ崎川に架かる愛宕橋周辺や棒原橋（蔵王ダム警報板 No. 10）には堆積岩類は確認されない。

3. 調査手法

本研究では 2024 年 4 月から 10 月にかけて複数回にかけて馬見ヶ崎川河川敷の転石野外踏査を実施した。調査箇所は二カ所で、愛宕橋周辺の河川敷と棒原橋（蔵王ダム警報板 No. 10）周辺の河川敷である（図 1）。岩石は優白色のものを河川敷で探し、岩石ハンマーで割った後、石英を含むものを採取した。鉱物撮影は、山形大学竹林研所有のメイジテクノ製実体顕微鏡および 500 万画素 USB 顕微鏡を使用した。



図 1：本報告書の調査場所。 α が馬見ヶ崎川愛宕橋の調査位置で β が棒原橋（蔵王ダム警報板 No. 10）の調査位置。 F は山形大学附属小・中学校を示す。

4. 結果

本研究では、愛宕橋周辺の河川敷で α 石英脈、棒原橋（蔵王ダム警報板 No. 10）周辺の河川敷で β 石英脈を有する転石をそれぞれ1つずつ確認した（図2）。まず愛宕橋周辺の河川敷に落ちている石英は、珪長質な岩石中の脈または晶洞にクラスターとして産する。晶洞の石英は全て α 石英の特徴である六角柱状または針状の自形結晶をなす。石英は橙色または透明に呈し、長さ1 mm程度、幅が100から500 μ m程度の大きさである。岩石の脈および晶洞の周りの母床は赤褐色に呈する。また岩石中には自形の黄鉄鉱が含まれていた。次に棒原橋（蔵王ダム警報板 No. 10）周辺の河川敷の石英は、流紋岩中に斑晶として分布する。流紋岩の転石サイズは30 cm程度の巨礫である。石英は全て β 石英の特徴である六角そろばん上の自形結晶成し、透明で粒径が約5 mm~1 cmの大きさである。 β 石英は釘とトンカチを使って叩くと簡単に分離した。

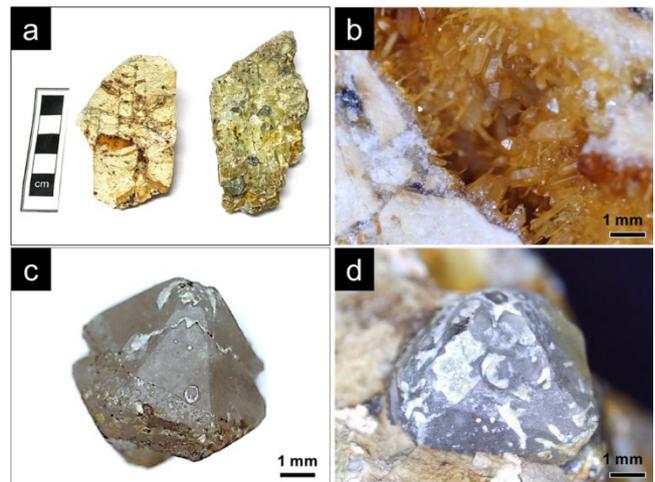


図2：馬見ヶ崎川愛宕橋周辺および棒原橋（蔵王ダム警報板 No. 10）周辺の河川敷で発見した石英を含む岩石。(a):左が愛宕橋周辺で確認された α 石英脈を含む珪長質岩。右が棒原橋（蔵王ダム警報板 No. 10）周辺で確認された β 石英を含む流紋岩；(b): α 石英を含む岩石の実体顕微鏡写真。 α 石英の結晶面が観察できる。；(c):本報告書記載の岩石からの分離結晶。 β 石英特有の結晶面が石英上部に観察できる。；(d):母岩と β 石英の顕微鏡

5. 考察：教材としての可能性

現行の小学校と中学校における学習指導要領（理科）では、地学分野において代表的な鉱物を教える必要性を記載している。代表的な鉱物としては7種の造岩鉱物（斜長石、カリ長石、石英、黒雲母、角閃石、輝石、かんらん石）が挙げられ、その中でも石英は地球上の地殻中で2番目に多い鉱物である(Wedepohl, 1978)。石英は国内外問わず多産し、とくに透明度が高く結晶の形が美しいものは、水晶(Rock crystal)として珍重される。また石英はアクセサリや時計や電子機

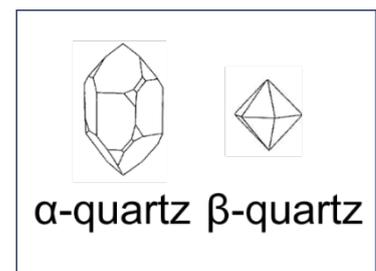


図3： α 石英と β 石英の結晶系図

器振動子などにも使われ、人にとって身近な鉱物である。したがって石英は、学校教育の理科の地学分野において教える鉱物にとって特に代表的な鉱物として扱われる。また石英は一般的に白色の塊状として河川敷や海辺で見つかる事が多く、石英特有の結晶構造を保持した標本は希少である。例えば α 石英の形は、六角柱状の結晶系を保つものが自形結晶であり、この結晶状態を保持した石英は鉱物学教材としての価値を有する。この鉱物学的な観点から評価すると、馬見ヶ崎川愛宕橋周辺の河川敷で α 石英脈は、石英の結晶系を正しく理解する上での情報を保持している。結晶の大きさも肉眼また

はルーペや実体顕微鏡で識別できるサイズであり、初学者でも結晶を観察することが可能である。

α 石英は温度が高まるにつれ Si-O 結合の π 結合秩序の増加が生じ (Grimm and Dorner, 1975)、約 573°C 以上で六角そろばん状態の結晶系をもつ。この β 石英は産出時には α 石英に再び相転移するが、 β 石英の仮晶として最高温度形成時の結晶の形を残す。馬見ヶ崎川には、 β 石英特有の六角そろばん状態を保持しており、周囲の岩体が約 573°C 以上の高温であったことを推察することができる。なお β 石英は、代表的な鉱物から外れるために学校教育現場での教材としては必須でなくなるが、石英の種類や結晶系を教える上で発展的に取り扱う事ができる (e.g. Takebayashi and Kumano, 2021)。同じ河川敷で α 石英と β 石英を観察できることは違う温度環境下で結晶成長したことを示す天然の証拠であり、その石英を比較することで鉱物結晶成長の違いを視覚的に見せる事ができる期待がある。

6. まとめ

馬見ヶ崎川には多様な火成岩の転石が点在しており、本研究では α 石英脈を持つ流紋岩と粗粒な β 石英を含む流紋岩を確認した。石英は小学校や中学校の理科の地学岩石・鉱物領域にも出てくる代表的な鉱物の一つである。馬見ヶ崎川産の両石英ともに自形結晶を示しており、天然の試料から結晶の面角一致や鉱物学的特性を示すことが可能である。また応用として、 α 石英と β 石英の鉱物の結晶系の違いを視覚的に示し、化学組成が同じで結晶構造が異なる関係を示すことも可能である。

山形大学附属小・中学校近隣の馬見ヶ崎川において、二種類の石英が確認されたことは、児童生徒に対して石英の結晶系を実際に観察し、理解を深める絶好の機会である。また、観察地点および教材採取場所へのアクセスが容易である点も、教育的な利点として挙げられる。したがって、この場所を積極的に活用し、地学教育を推進することが望ましい。今後の調査課題として、本鉱物を活用した理科の授業案の考案、または本鉱物の後背地の調査と成因環境の議論が挙げられる。

7. 引用文献

Grimm, H., & Dorner, B. (1975). On the mechanism of the α - β phase transformation of quartz. *Journal of Physics and Chemistry of Solids*, 36(5), 407-413.

文部科学省. (2017). 小学校学習指導要領 解説 理科編 (第 1 版). 文部科学省.

文部科学省. (2017). 中学校学習指導要領 解説 理科編 (第 1 版). 文部科学省.

Takebayashi, T. & Kumano, Y. (2021). A Case study of Geological STEM Education for Elementary and Junior High School Students, The Processes of Sand-Formation using the Geological Characteristics of the Nijijima Island in Japan, *The Southeast Asian Journal of STEM Education (SAJSE)*, 2(2), 199-216.

Wedepohl, K. H. (1971) "Geochemistry". 231., Holt, Rinehart and Winston, New York.

社会科教育共同研究部会
—「見方・考え方を働かせること」と社会科教育—

1. 2024年度社会科共同研究部会

- 研究テーマ 「見方・考え方を働かせること」と社会科教育
- 部会員の確認
 - ・ 大学学部：高吉嬉、松本大理、大喜直彦
 - ・ 大学院教育実践研究科：江間史明、熊谷誠
 - ・ 附属小学校：青柳孝一、笹原拓也
 - ・ 附属中学校：大隅一浩、多田渉、神保秀太郎

2. 附属学校の授業研究会等での共同研究授業

(1) 附属小学校

① 2024年6月7日（金）：公開授業研究会

笹原拓也 4年「ごみ処理を通して、わたしたちの生活と環境を考えよう
～住みよいくらしをつくる～」

※同じ単元の授業を、教職大学院の授業で院生が参観し、記録を作成し検討した。

2024年5月17日（金）教職大学院「授業実践の記録・分析と校内研修」で授業を参観記録
5月17日（金）ストップモーション方式の授業検討会（笹原先生参加）を実施

②2024年11月29日（金）：秋の研究協議会

青柳孝一 6年「公正から、歴史の事実を多角的に考えよう～世界に歩み出した日本～」

(2) 附属中学校

①2024年5月24日（金）：公開授業研究会

大隅 一浩 2年歴史「江戸時代～グローバル・ヒストリーの視点で捉える歴史～」

@単元の学習課題：江戸時代の平和はいかに築かれたか？

@本時（11時間目）の学習課題：なぜ徳川家光は、「鎖国」体制に切り替えたのか？

②2024年12月16日（月）：教科研究会

神保秀太郎 3年公民「消費生活と市場経済

～自立した消費者であるためにはどのような力や考え方が必要なのだろう～」

@学習課題：商品販売促進プランを考えよう～お客さまの「買いたい！」はつくれるのか～

商品販売促進プランを、行動経済学の視点（バンドワゴン効果等）を用いて検討する

多田 渉 1年地理「オセアニア州～オーストラリアびっくりクイズを作ろう！～」

@活動枠：オーストラリアの地域的特色を踏まえてびっくりクイズをつくろう

例題：次の日本車のうち、オーストラリアで一般的に販売していないのは？

A：ランドクルーザー、B：プリウス、C：ジムニー、D：カローラ

- ・その地域はどのような特色があるのか。
- ・その場所は、その場所以外の場所とどのように結びついているのか
- ・なぜその場所と結びついているのか
- ・結びついている場所はどのような影響を受けているのか、与えているのか

※「地理的な見方・考え方」（位置と分布、場所、人間と自然環境の相互依存関係、空間的相互依存関係、地域）を活用する

3. 附属中学校 大隅実践へのコメント（江間）

5月の大隅実践は、中学校社会科と高等学校「歴史総合」との連動について問題提起した実践である。

2017年版の中学校社会科の学習指導要領は、「我が国の背景となる世界の歴史の扱いの一層の充実」を示した。これは、高校地理歴史科「歴史総合」の設置を受けたものである。「歴史総合」は日本史と世界史の両方を扱う。これを受けて、中学校社会の「(3)近世の日本」では、「交易の広がりとその影響」を位置づけ、次のように指摘する。

豊かな交易が行われていたアジアにヨーロッパ諸国が進出する中で、世界の交易の空間的な広がりが生み出され、それを背景として日本とヨーロッパ諸国の接触が起こったことや、日本の政治や文化に与えた影響などを考察できるようにすることなどが考えられる。

（中学校学習指導要領解説 社会編、p.105）。

ここで「世界の交易の空間的な広がり」という言葉に注目したい。これは、東アジアの海域という歴史空間にヨーロッパ諸国が参入することで、東アジアの海洋ネットワークの交易が発展したことを意味する。例えば、ポルトガルは、16世紀以降、アフリカまわりで既存の東アジアの海洋ネットワークに新規参入した。他方、スペインは、アメリカ大陸から太平洋を横断する新たな航路（ガレオン船）を開拓し、フィリピンのマニラを拠点にアジア交易に参入した。これらは、「地球の主要な大陸と海洋をぐるりと一周する、まさに真の意味でのグローバル・ネットワークの成立」といえるものである（北村厚、2018、p.145）。この部分は、例えば、高等学校「歴史総合」における「16～17世紀の世界と銀の流れ」の内容に接続する。

一方、中学校社会歴史的分野は、「我が国の歴史の大きな流れ」を「各時代の特色を踏まえて理解する」ことを目標とする。これは、時系列による理解を基本とするものである。ここで、「我が国の歴史」を中心として対外関係を捉えると、例えば、織豊政権と南蛮貿易、家康と朱印船貿易、家光と鎖国、寛政の改革とロシアの接近のように、対外関係史は分断され、教科書の別々のページに登場することになる。その結果、近世日本の対外関係史像を、世界史の動きの中で一貫して捉えることが難しくなっている。

そこで、大隅実践は、中学校歴史における近世日本の単元を、内政史と対外関係史に分けて構成した。本単元は、13時間の構成で、8時間を内政史、5時間を対外関係史にあてた。内政史は、1～8時間目に、江戸幕府成立前後から化政文化までを扱った。次のようなものである。ローカルな通史になる。

- 1 単元を貫く課題を共有し、見通しを持つ。「江戸時代の平和は、いかに築かれたか」
- 2・3 なぜ、江戸幕府は、260年以上続く体制を確立できたのか
(関ヶ原の戦い、大坂の陣、幕藩体制のしくみ、江戸幕府のしくみ)
- 4・5 なぜ、江戸時代に、諸産業が発達したのか
(家光から綱吉の政治、身分社会の確立、産業の発達、交通の整備、三都の発展、商人の台頭)
- 6・7 なぜ、江戸時代に度重なる改革が行われたのか
(幕領の年貢量の推移、百姓一揆等の件数の推移、徳川吉宗、田沼意次、松平定信の改革)
- 8 元禄文化と化政文化はどのような特徴を持っているのか

その後、9～13時間目は、対外関係史からたどり直すように次のように扱った。

- 9 なぜ、信長と秀吉は、ポルトガルとスペインと南蛮貿易を行ったのか。(大航海時代に結びつく)
- 10 なぜ、徳川家康は、全方位外交を行ったのか。(朱印船貿易と全方位外交)
- 11 なぜ、徳川家光は、「鎖国」体制に切り替えたのか。(貿易統制と四つの窓口)
- 12 なぜ、徳川吉宗は、漢訳洋書の解禁を行ったのか。(漢訳洋書の解禁)
- 13 なぜ、寛政の改革の頃、最上徳内は、蝦夷地調査を行ったのか。(江戸幕府による蝦夷地調査)

この単元構成と実践の検討から、次の3点が、明らかとなった。

第一に、本単元は、近世日本の対外関係史の小単元を設けることで、東アジア海域世界という歴史空間を位置づけることができた。アジアの海洋ネットワークの時間的変容とそこにおける各国の動きを扱うことで、例えば、生徒は、「鎖国」の見方を更新していた。例えば、ある生徒は次のように言う。

「今日、鎖国した理由を考えて、自分の思っていたのと少しちがってなぞが深まったと思いました。小学生のころは、キリスト教が広まらないようにとっていて、オランダとかに限定したとっていたんですけど。今日、理由を考えて、カトリックとかプロテスタントとか、その宗教関係のことが関わっていると知れたので。少し疑問が深まった。」

ここで、カトリックはポルトガルやスペイン、オランダはプロテスタントに対応している。

第二に、アジアの海洋ネットワークにおける諸勢力の意図や役割を俯瞰することには課題が残った。例えば、イギリスの平戸商館閉鎖である。そうした諸勢力の動きが、東アジア海域世界にどのような影響を及ぼしたかについても、部分的な扱いにとどまっている。例えば、日本の「鎖国」体制が日本国内の安定につながったことは扱っている。しかし、日本の「鎖国」体制が、東アジア海域世界における海洋ネットワークの重要なアクターの退場を意味し、東アジアの交易世界を縮小させたことを扱っていない。

第三に、日本国をベースとした時系列的な歴史理解と、アジアの海域世界という歴史空間をどう関連づけるかという課題が明確となった。アジアの海域世界とは、16～18世紀のアジア諸地域間の経済的結び付きを理解することを意味する。これは、高校「歴史総合」の内容「B近代化と私たち」の「(2)結び付く世界と日本の開国」で扱う内容である。高校「歴史総合」を見通した中学校歴史の「近世」の内容の検討が課題として指摘できる。例えば、高校「歴史総合」における「16～17世紀の銀の流れ」を中学校社会で扱ってみる可能性や、各国のネットワーク(ポルトガルはマラッカ、マカオ、平戸。オランダは長崎、台湾、バタヴィア)を東アジアの海洋ネットワークに重ねていくことを考えてみた

い。これは、中学校の地理的分野の学習との接続を検討することを意味する。自国史と世界史とを統一的にどう扱うかという課題が開かれていると言える。

(文責者) 山形大学大学院教育実践研究科

江間 史明

2024年度 音楽教育共同研究部会報告

1. 研究テーマ

「音楽的な見方・考え方」を働かせるための教材開発と指導の工夫

2. 部会構成員

地域教育文化学部：佐川馨、渡辺修身、三輪郁、名倉明子、深瀬廉

附属小学校：長岡初美、嵐田史子

附属中学校：渋谷知宏

3. 研究テーマ設定について

各教科の学習において「知識及び技能」、「思考力、判断力、表現力等」、「学びに向かう力、人間性等」の3つの柱に基づく学びを基盤として、「見方・考え方」を軸とした授業の工夫が求められている。「見方・考え方」は「学びの「深まり」の鍵」とされており、上記の資質・能力の3つの柱に支えられながらも、習得・活用・探究の学びの過程の中で相互的に育成される効果が期待されている。

「見方・考え方」は各教科の特質に応じて必要な視点や考え方が異なる。中学校学習指導要領では、音楽科教育の目標を「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・能力を次のとおり育成することを目指す」と定めている。音楽的な見方・考え方は「音楽に対する感性を働かせ、音や音楽を、音楽を形づくっている要素とその働きの視点で捉え、自己のイメージや感情、生活や社会、伝統や文化などと関連付けること」と定義され、音楽科の学習の中にとどまらず、生活・社会の中での学びを深めるための核となる考え方であろう。

これを踏まえ、地域教育・生涯教育のプラットフォームである大学と、実践的な地域教育の研究を促進し地域のモデルとなる附属校において、教育の質の向上と授業内容の改善を期待し、本研究テーマを設定した。

4. 研究報告

(1) 「音楽の基礎」における「音楽的な見方・考え方」を働かせるための指導の工夫

音楽科教育：佐川 馨

小学校教員免許の必修科目である「音楽の基礎」においては、小学校音楽科の指導に必要となる音楽理論の基礎的事項について理解すること、また、小学校音楽科の教材の弾き歌いができるようにすることの2点を到達目標としている。

主となる授業内容はピアノの基礎技能及び伴奏法を修得することであるが、実践的指導力を高めるための基盤となる音楽の諸能力の向上を図るために、自作伴奏による弾き歌いに取り組んだ。その結果、音楽経験が少ない学生は「伴奏をつくること」が音楽の理論的内容の理解を促進し、学習意欲の向上とともにピアノの基礎技能の向上が確認された。また、一定の音楽経験を有する学生においても伴奏を自作することは初めてという者が大半であったが、「伴奏をつくること」により音楽の諸要素の働きを理解し、諸要素の働きを変化させることによる音楽の様相の違いを感じ取るようになった。

「つくること」は音楽の諸要素の働きを理解する上で最も効果的な音楽活動であり、知覚・感受の力を高めるための鍵であると考えます。「つくる」過程においては「音楽に対する感性を働かせ、音や音楽を、音楽を形づくっている要素とその働きの視点で捉え」る学びが重ねられていく。その繰り返しが「音楽的な見方・考え方」を身に付け、高めていくと考える。「伴奏をつくること」の試行錯誤が「知覚・感受」の力を高め「音楽的な見方・考え方」を働かせながら実践的指導力を涵養することを期待してこの取り組みを継続していきたい。

(2) 「合奏」および「指揮法」における「音楽的な見方・考え方」を働かせるための教材開発と指導の工夫

指揮：渡辺 修身

「合奏」の授業は楽器の基礎奏法を学び、合奏を通してアンサンブル能力を高めることを目的とし、合奏楽曲を仕上げていく過程を経験し、その方法について学習する。また、器楽アンサンブル形態で授業を進め、基礎的なアンサンブル能力を身につけることを目標とする。

「合奏」では、「音楽的な見方・考え方」を働かせるために、多様な管弦楽作品を課題として取り上げてきた。授業の進め方として、個人練習やパート練習後、弦分奏と管打分奏を行い、総奏（トゥッティ）練習を行う。授業の最後にまとめとして試演会を行う。

今年度において取り上げた楽曲は以下の通りである。

【前期】 「合奏応用演習」（3年生）

- ・シューベルト作曲 交響曲第8番短調『未完成』
- ・ビゼー 『カルメン組曲 第2番』から

【後期】 「合奏基礎演習」（2年生）

- ・ビゼー作曲 『アルルの女 第2組曲』

従来、定期演奏会でオーケストラという形態で管弦楽曲を演奏してきたが、近年、カリキュラムの関係で、履修する学生はその学年のみで、その他の学年の学生は賛助参加となり、例えば、弦楽器が1～2人ずつとなる等、参加人数が少なく、オーケストラとして実習するには困難な状況となっている。しかしながら、教育現場では、管弦楽作品から学ぶべきことは沢山あり、スコアから足りないパートをピアノで補ったり、サクソ奏者には、ファゴット・パートやホルン・パートを吹く事でサウンドを補ったりして、小規模ではあるがオーケストラという形態で実習することに拘った。今後は、弦楽器パートについても、他の管楽器で補う可能性が出てくるだろう。

また、「指揮法」について、「音楽的な見方・考え方」を働かせるために、3年生と4年生から一人ずつ、計二人の指揮者を立て、オーケストラを指揮する場を設けた。「指揮法」の授業では、ピアノを使用しての実習に留まっているため、教育現場で必要な合唱や吹奏楽指導における指揮に繋がる経験が不足である。今回、彼らがオーケストラを前にして指揮したことは貴重な体験となったと考える。今後、「指揮法」と「合奏」を連携して、学生たちが奏者として、また指揮者として実習する機会を設けていきたいと思う。

(3) 『アンサンブル基礎』における教材開発と指導の工夫

ピアノ：三輪 郁

『アンサンブル基礎』とはその名の通り、他者とのセッションにおいて最も大切な基の部分を実際に体得する授業で、2年次後期に開講される。1年次で個々に専門的に学ぶ楽器を選択し、知識を増やしながら技術を磨き始めた頃、次なるステップとして他者との調和を学べる科目である。二～五重奏で編成される楽曲を読み解きながら共同で仕上げていくが、その作業は人毎にプロセスが違うが、奏者同士がお互いに意見を交わしたり、気づいたことを指摘し合って得る刺激や、或いは相手を受け入れ、敬うことから初めて『調和』が生まれる。

今年度は

- ① アナリゼを行い、楽曲全体のイメージや部分の動機(メロディやリズム)のキャラクター、強弱、バランスなどの捉え方をお互いに確認し合うことの大切さを知る。
- ② 和声の導くラインを感じながら拍感、フレーズの捉え方、間、音程などを合わせることの大切さを知る。

の2点に特に重きを置いて指導を行なった。いずれも大切なのは「他者の音に耳を澄ませ、気付く」ことであるが、これがなかなか難しく、特に自身が思うように準備ができていない場合は演奏することに必死なあまり、第三者の発する音は聴こえていない事実には驚きを持った学生が少なくなかった。

そこで、①については楽曲を二分三分するなど大きく分割することで形式をまずは確認し、その後徐々に細部の分析を行なった。これにより、動機やテーマなどをどう奏するのかという共通意識、息遣いやアーティキュレーション、音ひとつひとつの処理に至るまでの細部に渡り、気を配ることの大切さを知る事となった。同時に、②については各々のパートを可能な限りで交換し、演奏を試みたところ、他者の奏しているパートに重要な音やメロディが隠れていることに気づいたり、和声の変化を聴きながら作る音程や、バランスを作り出すことの理解を深める手引きとなった。疎かになっていたフレーズの結尾部まで気を遣って奏するなど、演奏面での改善が見られた。

人とのアンサンブルによって2倍にも3倍にも世界が広がる音楽には、楽曲の音符だけでなく呼吸、間の捉え方に至るまで他者との共通の意識と勤が必要である。これは、聴衆を前に演奏する個々の、どの楽器に於いても生かすべき音楽のイロハの部分であるが、この授業での経験で、履修者の中には日々ソロの楽曲に取り組む姿勢にも変化が生じたという学生もおり、これはとても喜ばしいことである。同時に、一度に旋律と和声を奏でることが可能なピアノに、もっと積極的に触れてみようという声も上がっていた。個人プレイだけに満足せず、他者とのセッションによって初めて得られる格段の喜びを一人でも多くの学生に伝え伝播していく様、更なる発展を目指したい。

(4) 「山形県小中高等学校児童生徒作曲コンクール」優秀作品の編曲・演奏活動を通して

作曲：名倉 明子

「山形県小中高等学校児童生徒作曲コンクール」は、毎年、山形県音楽教育連盟が主催し行われている。そのねらいは、作曲活動を通して音楽に親しむ子どもを育成することにある。小中高生が書いた課題詞または自由詞（作曲者本人や友だちが創作した詩など）によりメロディを創作するという課題であるが、中には、合唱として書かれていたり、ピアノ伴奏が付されていたりなど、既に楽曲として完成されている作品もある。令和6年度開催の第52回では、17校143点にのぼる多数の応募作品

の中から最優秀賞、優秀賞をあわせて13作品が選出された。これらの作品を、山形大学地域教育文化学部文化創生コースと同大学院社会文化創造研究科芸術・スポーツコースで音楽を学ぶ学生が編曲、演奏、録音し、業者によりCDを製作、のちに作曲した児童生徒に贈られる。

本活動において、学生は、作品の曲想を知覚・感受、解釈し、その良さ、美しさ、面白さなどを味わい、児童生徒の思いに寄り添い編曲することになる。詞の意味内容はもちろんのこと、書かれた音に込められた特徴や雰囲気を読み取らなければならない。どのように編曲するかは学生の創意工夫に委ねる部分は大きい。学生の疑問を起点とし、教師が発問したり問い返しをしたりすることが多々ある。メロディの揺らぎやそれを形づくる要素と、その働きに着目するよう促したり、編曲にあたっての意図を明確にするよう求めたりなどし言語化を図る。感覚的に捉えたことを自らの意志的な言葉にすることは、音楽表現をするための指標を得ることにつながる。また、創作途中の学生との対話の中で、フレーズやダイナミクス、アーティキュレーションなどの変化、楽曲全体の構成などについて確認することも多い。近視眼的に見ていた楽曲の大局を見つめることで、編曲の展開への糸口を探す。

演奏においては、他者と協働しながら表現を生み出し、生きた音楽の成立を目指す。演奏者は客観的な視点から作品に対する考えを持ち、より良い音楽とするために、気づいたことや感じたことについて編曲者に伝え、確認し合いながら音楽をつくりあげていく。演奏者の関わり方は決して受動的にはならない。互いが「音楽的な見方・考え方」を働かせ交流し共感することで、音楽を音楽として存在させることができるのである。編曲者は演奏には加わらず、演奏を客観的に聴くことが望ましい。そうすることで声や楽器のバランスや音色、表情を精細に聴きとり作品と向き合うことができる。

学生は、「子どもたちに喜んでもらうために」という目的意識のもと、能動的にアイデアを出し合いながら本活動に取り組んでいる。目的がはっきりしている分、作品に対する共感力や洞察力が、より一層求められるようになる。それら能力の涵養を図るには、主体性をもって音楽に関わる経験を積み重ねることが肝要である。また、自身の経験則から、音楽以外の芸術や文学、哲学等に触れることで、豊かな感受性が育まれると考えられる。編曲の技術的指導に加えて、学生が幅広い知見を得られるような、さまざまな学びの機会の創出を目指したい。

(5) 「合唱応用演習」における「音楽的な見方・考え方」を働かせるための指導の工夫

声楽：深瀬 廉

音楽科教育における合唱は、児童・生徒の音楽的背景を問わない表現分野であることから、授業の教材に取り上げられることが多い。一方で合唱を歌唱表現として昇華するためには歌詞を理解し、楽譜に定められたリズムの上で、ハーモニーを構築しうる正しい音程で歌唱せねばならず、その行程は複雑である。そこで、合唱を構築する上記の基本的要素（歌詞・リズム・音程）の中から二つの要素のみを取り上げて練習することで、音楽を表現するための行程を単純化することを目指した。

授業内で最初に、指導を行わない状態で歌詞のリズム読みを全員で行ったところ、①開始音の入るタイミングが揃わず、②文章の抑揚に統一性のない状態であった。特に①に関しては楽曲の歌詞が「か」から始まるため、至る所からばらばらにK音が聞こえている状態であった。そこで開始の「か」のみを取り上げ、指揮者の指の動きに合わせて「か」を言うゲームのような練習を何回か繰り返した後で再度試したところ、開始の言葉が美しく揃うようになった。②に関しては、文章が向かう目的地を設定することで、全体の読み方がスムーズになった。

これらの作業を楽曲全体で行ったのち、音程をつけた歌唱を試みた。音程こそ修正する必要があるものの、全体の音楽の動きとリズムが揃っており、歌詞・リズムの要素の融合が見られた。これらの2つの要素が整理されていれば、残りの要素である音程に注意を向けることで合唱の基本的な表現を達成することができる。

このように、合唱作品を構成する要素のうち親和性の高いものを先に組み合わせて練習することで、作業が単純化し、合唱音楽を表現することを分析的に考えることができるようになる。校歌などの有節形式の楽曲はまさに実践的な歌唱教材と言える。

有節形式の楽曲は旋律、リズム、伴奏といった音楽的要素は変化することなく、複数の歌詞によって繰り返し演奏される。先の指導例に基づいて本教材を考察すると、1番の歌詞で歌唱できるようになれば、音楽的要素であるリズム・音程は固定されているため、複数の歌詞での歌唱も可能となる。小学校の児童でも元気よく有節形式の楽曲を歌唱できる理由は、歌詞のみを変更すれば良いという単純化された音楽的思考に基づくものだと考える。

合唱が「なんだか歌えない」という漠然とした苦手意識から、どの要素に着目して練習すれば歌えるようになるか、という明確な課題意識へと見方を変えさせることができ、音楽に対する今後の積極的な姿勢を期待できる「音楽的な見方・考え方」を養うことができる。今回は歌詞・リズム・音程に分類したが、そのほかにも音楽的構成要素は多く、授業の到達目標をどこに設定するかによって分類の仕方を使い分ける必要がある。体系的な指導の工夫を模索することが今後の課題である。

(6) 言葉で遊ぼう～リズムと言葉のつながりを生かした創作～

附属中学校：渋谷 知宏

教科書に記載されてある「くいしんぼうのラップ」を創作のモデルとして扱った。この楽曲は、リズムと言葉で作曲されているため、音程を合わせるという必要がない。変声や読譜に不安がある生徒にも無理なく音楽表現できる楽曲である。また、合唱のように三つのパートに分かれており、リズムを他のパートが追いかけてたり、同時の場面があったりと、リズムをどのように反復・変化・対照させて楽曲全体が構成されているかを捉えやすい楽曲である。本題材は、表したいイメージと関わらせながら、反復、変化、対照などの構成上の特徴を理解するとともに、それらを生かした創作表現を創意工夫してリズム曲をつくることをねらいとした。

題材構成は以下の通りである。

<第1時>言葉のリズムに関心をもつ。

音符と休符の組み合わせで生まれるリズムが、言葉のリズムと合うものがあることを理解し、リズムを言葉に変換したり、言葉をリズムで表したりする活動を行った。

<第2時>「くいしんぼうのラップ」を演奏する。

言葉とリズムのみで作曲された楽曲があることを知り、演奏した。その後、どのような仕組みで楽曲が構成されているか、全体で共有しながら整理した。

<第3時>グループで設定したテーマをもとに創作する。

「くいしんぼうのラップ」の構成とグループで選択したテーマをもとに、表現したいイメージに近づけようと、言葉とリズムの組み合わせを様々に試しながら、創作活動をした。

<第4時>仲間の作品を鑑賞し、学習をふり返る。

仲間の作品の良さや面白さなど、言葉とリズムのつながりや、構成の働きについて感じ取ったことを文章でまとめた。

○【成果】

生徒たちがリズムと言葉を使って創作する楽しさを体験し、主体的に取り組む姿が見られた。特に、個人での創作活動を通じて生徒一人ひとりのアイデアが発揮され、グループでの合意形成を経て作品を完成させる過程が評価された。また、短い活動時間の設定や、テーマの選択肢を示すことで、生徒たちの集中力を維持し、効率的な学びを促進することができた。さらに、前時の復習を丁寧に行い、創作の条件を明確にすることで、生徒たちが見通しを持って活動に取り組むことができた。音楽に対する苦手意識を持つ生徒も、リズムと言葉で遊ぶことから始めることで、取り組みやすくなった点も成果の一つである。

◆【課題】

個人のアイデアをグループでの作品に反映させることの難しさが課題として浮かび上がった。特に、グループでの合意形成に時間がかかり、個人の作品の良さが失われる場面が見られた。また、創作したリズム曲を実際に演奏する際に、歌詞の漢字や文字数が多いために演奏しにくいという問題も発生した。さらに、ICTの活用についても、紙の直感的な使いやすさに対してICTの利便性をどのように活かすかが課題となった。今後は、個人とグループのバランスを取りながら、より効果的な創作活動を促進する方法を模索していく必要がある。また、創作の過程で音を出して試行錯誤する機会を増やすことで、生徒たちの創造力をさらに引き出すことが求められる。

(7) 第6学年「アンサンブルをたのしもう」～歌唱表現の工夫～

附属小学校：嵐田 史子・長岡 初美

追究する「音楽の要素」を絞ることで、音楽の見方・考え方を働かせながら、学びを広げ、深めていくことができるのではないかと考え、第6学年「アンサンブルをたのしもう～歌唱表現の工夫～」の実践を行った。合唱曲『歌が息をする』（渡瀬昌治 作詞 高橋晴美 作曲）は、「展開に合わせた強弱表現」や「言葉の意味と強弱記号のギャップ」が特徴的な曲である。子どもにとって、歌詞の意味と自分の思いを重ね、「強弱」の視点をもって歌唱表現を考えていくことで、思いを込めて歌うことを学ぶことができると考えた。そこで、「音楽の要素」を「強弱」に絞って学び進める題材を構想した。以下に、授業の実際と見えてきたことを述べる。

【授業の実際】

○「歌いたい！」と思う曲と出会う

子どもは、歌詞の範読と担任団が6年生への応援の気持ちを込めて歌った範唱を聴き、「音の重なり」、「歌詞」、「強弱」、「速度」と関わる感想をもった。A児は、「歌が上手すぎてとりこになってしまいました。ハモリもきれいだし、このメロディが好きです。ゆかいながらも安心感があるんです。」と振り返った。「旋律」や「重なり」の視点で聴き取りと感じ取りを往還させ、自分の「好き」を自覚し、その気持ちをもって学んでいると捉える。

授業後、Classroomに、範唱、ピアノ伴奏、低音パートの音源をアップした。次時まで、多くの子どもが繰り返し聴き、主旋律の大体を歌える状態になっていた。子どもは、曲の流れや盛り上がりをつかえながら、Aメロ、Bメロ、サビ、クライマックスの全ての部分を大きな声ではつらつと歌った。

「強弱」表現について、無意識であると捉える。

○「強弱めがね」をかけて、曲を捉え直す

曲の大体を歌えるようになった子どもは、「最後のラパパパが一番盛り上がるから、そこにだんだん向かっていくのがたのしい。」と話した。この部分について、楽譜に書いてあることを調べ、「ここにクレッシェンド、最後に f f がついている。」と、自分の感覚と作曲者の意図が合致していることに、納得した様子だった。授業者は、範唱を聴いた際の子どもの発言を取り上げ、「いきおいのクレッシェンド」、「背中を押してくれる感じのクレッシェンド」のように、「込められた思いや感じたこと」と「強弱」をつなげ、歌手として、聴いている人にも思いが伝わる歌を歌えるようになることを目指すため、「強弱めがね」をかけて、この曲を見ていくことを提案した。pの部分に注目し、全員で歌った。子どもは、小さくは歌えるものの、思いの強さを表せたという実感が湧かないという壁にぶつかった。授業者は、歌詞をどう解釈するか問い、その解釈が伝わるような音読をするよう促した。そして、歌い方として、fの時のようにブレスをたっぷりとること、その息に乗せて言葉をより丁寧に伝える意識をもつことを教え、範唱した。また、同じ部分を f と p で歌い比べる活動を行った。子どもは、pの部分で身をかがめたり、pの前のブレスを意識し、これからpを歌うぞと準備したりするようになった。消えるような細かいpではなく、言葉を丁寧に発音し思いが込められたpへと、歌唱表現が大きく変容した。子どもは、pに歌詞から解釈したことや自分の経験を重ねた思いを込めて表現することについて、意味を感じていると捉える。

○「強弱めがね」をかけながら、お薦め部分の歌唱表現を提案する

次のような活動をグループと学級全体で行った。

・曲想が違う「AメロとBメロ」(以下、課題1)、曲想が似ている「サビとクライマックス」(以下、課題2)について、それぞれ、より好きな方、こだわりたい方を選ぶ。マエストロとして、「好き」や「こだわり」が生きるように「強弱」表現の歌い方を考え、班のメンバーに提案する。

・班のメンバーは、歌手として、マエストロの意図が実現するような強弱表現で歌う。

・マエストロは、その表現を聴き、自分の考えを修正したり、歌い方を指示したりする。

課題1の全体学習の際、マエストロになったA児は、「ポコアポコクレッシェンドの所は、ゆかいもプラス。新しいものが生まれ、始まって。Bメロからハモリが増えて、サビ前のよさがある。」と話し、自身が指揮をしながら、pが育っていくことを意識して、pからのポコアポコクレッシェンドを歌うよう全体の合唱をリードした。A児は、「とてもきれいなハモリ、かっこよかったし、すごく落ち着く。」と振り返った。課題2の学習では、「ドゥラララン!と音が上がっていく伴奏が付いているので、好き。」というマエストロの子どもの話を受け、両者の伴奏を聴き比べた。子どもは、「全然違う!クライマックスの方が大きく歌う強弱記号がついていると思っていた。」と驚いた。伴奏の違いを感じながら、全員で歌った。伴奏に合わせて両手を前へ押し出して歌っている子どもがいた。別の子どもが、「どんどん花火が上がって、底抜けに明るい感じ。伴奏の音が上に上がっていく。歌だけじゃなく、伴奏もみんなと一緒にクライマックスに向かう感じ。」とつながった。A児は、Bメロの高音パートと低音パートがかけ合いながらサビに向かうクレッシェンドについて、「ハモリやだんだん強くなっていくぞ!みたいな感じが好き。」と振り返った。マエストロになり、「強弱」に込めたい思いや歌い方を提案することで、一人一人が主体となって音楽と向き合い、歌唱表現について考えをもつことがで

きたと捉える。また、同じ「強弱」表現の箇所を比較することで、他の「音楽の要素」の視点を働かせて違いを捉えることができたと捉える。そして、その違いを根拠に、「強弱」に込める思いを考え、歌い試していたと捉える。また、マエストロの考えを聴き、それに応える歌手になることで、自分の考えと比較しながら、音楽と向き合い、新たな歌唱表現に出会うことができたと捉える。A児は、「旋律」や「重なり」の視点に加え、「強弱」の視点もち、この音楽と向き合い、「好き」を感じていると捉える。

【見えてきたこと】

表現領域において、追究する「音楽の要素」を「強弱」に絞ることで、子どもは、「強弱」や「込める思い」を変えながら歌い比べ、その違いを捉えて、自分にとっての最適な表現を考えることができる。このとき、子どもは、自分が好きでこだわりたい「音楽の要素」や「自分の経験や思い」と関連させ、思考、判断している。その際、指導者は、子どもが表現したいイメージや思いをもち、それらを表現するための助けとして、発声等の技能を教えていくことが効果的である。一方で、A児の姿から、合唱の醍醐味はハーモニーであると考えさせられた。また、合唱には、一人一人の最適ではなく、全員で合意形成を図りながら同じ思いで表現を作り上げていくという特性もある。追究する「音楽の要素」や表現活動の選定をより吟味する必要があることも見えてきた。



(文責 深瀬 廉)

2024年度 造形美術教育 共同研究部会報告

1. 研究テーマ

芸術表現に基づいた協同探求学習

2. 部会構成員

地域教育文化学部 小林俊介、土井敬真、具志堅裕介、廖曦彤（部会長）

附属小学校 芦野繁樹

附属中学校 武田貴紀

3. 研究テーマの設定について

本研究部会のテーマは、2024年度より部会長を務める廖が進めている科学研究費「A/r/tographyに基づいた協同探求モデルの構築と実装」に関連したものに設定した。「芸術表現に基づく協同探求学習」やそのベースにある「A/r/tography」に着目した背景は下記の通りである。

20世紀80年代後半頃から人文・社会科学研究の教育学研究方法論における質的研究の興隆を背景に、2000年代から、芸術制作及びその中の探求／究（下記、探求と統一）自体を研究に位置づける「Arts-based Research」（下記、ABRとする）という新たな芸術教育研究の動向が現れた。それまで人文社会科学の対象としてこなかったことや、取りこぼされてしまったことを芸術により考察・表現し顕在化することへの期待が高まっている。日本におけるABR研究は、社会学、教育学、臨床心理学など多領域に渡る。美術教育の分野では、探求をベースにした学びへのABRの可能性も注目され始めている。図画工作科の芸術的探求¹⁾や高校美術科の総合的な探究の時間における応用²⁾など、先行研究が増えている。

その中で、特に美術教育分野で国際的に注目されているのは、広義のABRに位置する研究アプローチの一つとして、芸術を基盤とした自己省察と探求の方法論と考え方「A/r/tography」である。A/r/tographyはArtist（芸術制作者）／Researcher（研究従事者）／Teacher（教育従事者）の頭文字とgraphy（記述や記録）を組み合わせた造語で³⁾、芸術と教育における実践に基づく研究（practice-based research）の方法論である。探求者自身の制作／研究／教育活動の経験について芸術表現（絵画、演劇、詩、音楽…）と記述表現を用いて、省察しながら新たな知見を探求し見出していく考え方及び方法である。日本では、初等中等教育の図画工作科や美術科にも開かれた探求的な学習法としての機能が期待され、導入の試みがされ始めている。一方で、A/r/tographyの方法論の特性に基づく探求活動の展開過程の可能性や、教科教育における位置づけなどのカリキュラム・マネジメントのあり

¹ 和久井智洋「図画工作科における芸術的探求に基づく実践と評価の研究—Arts-Based Researchの視点から—」『初等教育カリキュラム研究』10, 初等教育カリキュラム学会, 2022, pp.49-58.

² 室谷洋樹「総合的な探究の時間におけるArts-Based Researchの意義と可能性—『現代アートゼミ』の取り組みを事例に—」『高校教育研究』(74), 金沢大学附属高等学校, 39-51, 2023-03

³ Rita L. Irwin, Alex De Cosson (Eds.), *A/r/tography: Rendering Self Through Arts-Based Living Inquiry*, Pacific Educational Press, 2004.

方といった、日本における美術教育分野での実装のための検討がされていない現状にある⁴。

そのため、学校教育で応用することにあたって、A/r/tography の考え方に基づく探求活動のあり方を明らかにする必要がある。方法論の提唱者であるリタ・L・アーウィン (Rita L. Irwin) らによれば、A/r/tography は関係性に置かれている探求である²⁾。芸術実践に基づく探求は、探求者一人ひとりの経験に関するものであると同時に、実践の共同体に位置されるものでもある。つまり、芸術実践の固有性とその発見的な探求過程にある共通点を基にしている A/r/tography による探求は、実践共同体における協同探求と捉えることができる。そこで、今年度の共同研究部会の活動として、A/r/tography の考え方を協同探求に応用した協同探求モデルの構築に向けて、附属中学の美術部での実践を通して、教育者と学習者の関係性を超えて構成される探求共同体による協同探求の可能性を試みた。

4. 附属中学校美術部での実践

今年度の共同研究部会の研究として、2024年8月に2日間、A/r/tography を取り入れた協同探求学習の試みを、附属中学校の美術部の活動として計6時間実施した。活動に参加したのは、美術部に所属する生徒8名と顧問の武田である。なお、本実践は、山形大学地域教育文化学部倫理委員会の承認を得た上で実施した(承認番号:2024-32)。

A/r/tography を用いた協同探求の活動の流れは、廖のこれまでの研究を踏まえて下記のように設定した。

- ① 学校の中を範囲に歩き、場所や場所にあるもの、場所における自身の経験やできごとについて思い出しながら、インスタントカメラ「チェキ」を使って写真を撮影し、場所や自他の経験に基づいて自身の関心をリサーチする。(1時間ほど)
- ② 「チェキ」で撮った写真やそこから見出した自身の関心を共有し、その関心をさらに考えながら、美術室にある材料や用具を用いて、表現活動を行う。(4時間半ほど)
- ③ 表現過程や表現物を共有する。(30分ほど)

協同探求における協同性は、同じ表現テーマについて共同制作を行うような形ではなく、活動メンバーがそれぞれの関心や表現を見つけると同時に互恵的な関係性を構築し活動するように規定する。具体的には、場所と関心のリサーチでは、2~数人でともに歩きながら、写真撮影では必要に応じて互いに協力し合って行う。表現活動では、個人の表現活動を進めながら、必要に応じて相互の作業を協力し合う。共有活動では、より積極的な意見交換や相互批評を促すようにした。

活動では、廖がファシリテーションしながら、美術部生徒8名および顧問の武田とともに取り組んだ。活動において、先生と生徒ではなく、共に探求したり表現活動に参加するメンバーとして取り組むようにした。参加メンバーは図1のように学校の中で歩いて、自分にとって思い出がある場所、気になった場所などを見つけながらチェキで撮影した。

⁴ 岩永啓司・手塚千尋「図画工作科における芸術に基づく探求の学習環境デザイン—『土』を用いた実践のA/r/tography 試行」『北海道教育大学紀要・教育科学編』71(2), 2021, pp.221-232.

教室に戻って、撮影した写真について、思ったこと、感じたこと、どういうところにどういう関心があったのかを具体的に共有した。そして、美術室にある材料を使いながら、その関心をより具体的に表したり、書き出したり、キーワードを抽出したり、そこからどういう表現が生まれるのかを議論したり協力しあったりして探求を進めた。

例えば、「図書室と人がいる図書室で、なんか明るさが違う」と考え、ほかのメンバーに協力してもらいながらもう一度図書室に行って写真を撮ったり（図2）、議論し合いながら各自の作業を進めたり（図3）、少しずつ表現を見出していた。

2日間の計5時間半ほどの表現活動を経て、最後の30分間で共有を行なった。生徒が撮った写真および表現物を一部抜粋して例示する。図4・5は2年生Aが撮影した写真およびその写真に映っている場所や事象についてどう思っているのかを表す言葉、そしてそこから見出した表現物を示した。そこから見出した表現については、「なんだかマンガ？ドラマ？紙芝居？の一コマのように見えたので、紙しばい感を表現するために、紙で制作した。また、凹凸やギザギザがない、単純な丸の図形を多くした。そうすることで、何だか単純だけど面白みがあると感じたから。」と、形を単純化した表現の意図に言及した。表現を見出した中で考えたことや考えたことの変化については、「制作前（撮影時）は、実際に人や時間、空間が動いているものの躍動感や感情、温度感の表現方法として、リアル（色、形など）に表現することが良いと思っていたが、この作品を作って、単純な色や形でも、表現することができると思った。」と振り返った。生徒Aの言葉から、大会に向けて練習している生徒の姿から感じた情緒的なものを、丸みを帯びた単純化した形や暖かみを感じさせられる色を使用し紙芝居のワンシーンに切り取るような表現を見出した探求プロセスを読み取ることができる。



図1 チェキで撮影しながら学校の中で歩く様子



図2 もう一度図書室に行って写真を撮る様子



図3 教室に戻って表現活動を行っている様子

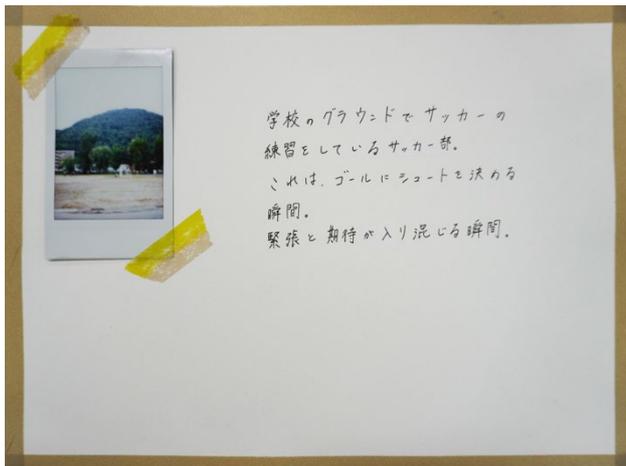


図4 生徒が撮影した写真と説明する言葉



図5 図3の写真を撮った生徒による表現

5. 実践に関わった部会員の考察とコメント

【武田部員】制作をしてみて思ったこと

何気ない風景。「きれい」「かっこいい」「いつも通り」と思うことはあっても、そこから深く想像していくということは、普段なかなかすることは無いと感じた。また、初めに感じていた印象をそのまま大きくしていったり、考え方を変換していったり。形あるものにするために、どういう表現をするべきかを考える面白さがあった。例えば、言葉にするなら「美しい」という表現になるような風景でも、人によって美しいと思う部分が違うだろうし、美しいと感じる心境も違うだろう。それを形あるものにするときに、人が全く同じ表現になることはきっと無いであろうと思った。それが形あるものにする面白さであり、そのような表現をした自新たな自分に気付いたり、認めたりする瞬間でもあるのだろう。それが美術の難しさであり、面白さなのだろうと改めて私は感じた。

生徒を見ていて感じたことは、このような探究的な取り組みは初めてだったということもあるが、私はこのように感じた。「撮影したものから連想する・深める」といった考え方ではなく、「その風景をどう表現するか」という考え方が多く見られた。ちぎり絵、切り絵、ペン描き、新たな生き物を登場させる、などなど。その風景をどのように美しく表現するか、不思議な感じに表現できるかに留まっているような感じがした。自由な発想、豊かな発想が乏しい。また、表現の仕方が思いつかないのかなとも感じた。手段ともいべきか。生徒たちは、鉛筆やペン、絵具や色鉛筆で、絵を描いてきた。描くという手段しか持ち合わせていないのかもしれない。一人、立体で表現した生徒がいたが、そのような型破りな発想をする生徒を育てていくのが美術教師にとって重要なことかもしれない。そのためには、絵画、彫刻、工芸、鑑賞など、様々な経験をさせることが中学校教師には必要であると思った。表現手段の幅を広げていくこと。それが発想を広げる足掛かりになるかもしれない。

【廖部会長】

探求活動という観点からすると、本実践の探求活動は、学校生活の経験から関心の発見、関心から表現の発見、表現の共有と新たな発見、という3つの発見的な探求プロセスがあったといえる。協力関係という観点からすると、活動で生まれた協力関係では、例えば学校の中で歩いて写真撮る際に互

いの被写体になったり、探求のためのヒアリングに協力してもらおうといったより密接な協力関係と、多くの共通点と相違点をもつ学校生活と個人経験をもとに生まれた関心と表現の共有や、より積極的な意見交換を行うなど、より緩やかな協力関係があった。また、協力関係の構築は、探求共同体のメンバーがすでに有している関係性に影響されることがわかった。本実践では異なる学年の生徒がともに活動しており、すでに友人関係を構築している生徒はより密接な協力関係を構築しやすいことが考察された。

本実践の探求は、与えられた探求テーマや方法ではなく、自分の経験を振り返りつつ、他者・環境と自身との関係性、自身の関心を注意深く探求し、それを表現に変えることで、他者と共有する活動となった。教員も探求共同体の1人として参加することで、生徒と生徒、生徒と教員がよりフラットな関係性を構築でき、一人ひとりの探求者として自身の探求と表現に真摯に向き合う時間となった。こうした自由度と自主性が高い活動に慣れない生徒には、難しさや戸惑いを感じてしまうと考えた。自由度の高い探求と、ある程度教師がテーマや表現方法などの幅をデザインする必要があるのかもしれない。3年生は、学校生活は1・2年生よりも長く、すでに自身が何に対して関心をもっているのかがより明確であったり、把握している表現方法も多いため、取り組みやすい印象を受けた。一方、2年生はある程度、場所や経験からキーワードや関心があるものを抽出できるが、知っている表現方法はまだ多くないため、どういう表現ができるのかわからない生徒が多かった。1年生はまだ中学校に入って半年しか経っておらず、自身が何について興味・関心をもつのか、どのように表現に変えていけたら良いのかの経験が少ない。異なる学年の生徒を対象に A/r/tography の考え方をういた協同探求を実施する場合、生徒の学びの具合や表現方法に関する知識・技能の程度に合わせて、探求テーマや表現方法を予め提案することなども検討すべきであるとわかった。

5. 次年度の共同研究に向けて

今年度の実践で得られた知見と課題を踏まえて、児童・生徒の発達段階や学習状況を考慮した探求活動のデザインを改めて行い、次年度では附属中学校のみならず、附属小学校でも授業等での導入を試みたい。

(文責 廖曦彤)

令和6年度共同研究部会 保健体育部会

【研究テーマ】

生涯スポーツを目指した体育授業に関する研究

【部会構成員】

地域教育文化学部：小松恒誠 笹瀬雅史 渡邊信晃 井上功一郎 三枝巧 張育綺 清水香

附属小学校：水原豊 吉田美有紀 杉山泰明

附属中学校：山路一哉 数見静香

【活動について】

附属小・附属中の公開授業研究会を通して、研究テーマである「生涯スポーツを目指した体育授業」の視点から体育・保健体育の授業づくりについて意見交換を行った。以下に、研究授業の概要を示す。

(1) 附属小学校

2024年11月29日(金)：秋の研究協議会

①杉山泰明 2年 ゲーム「チームで協力! ~ボールゲーム~」

1 単元名チームで協力! 鬼をやっつけろ! ~ボールゲーム~

2 本単元で育む資質・能力を身に付けた子どもの姿

◇簡単なボール操作や相手の守りをかわしたりする動きを理解し、易しいゲームができる子ども

【知識及び技能】

◇きまりを守って仲間と仲良くゲームをしたり、友達の良い動きを見つけて攻め方のコツを考えたりすることができる子ども【思考力・判断力・表現力】

◇運動遊びに進んで取り組み、勝敗を受け入れたり、仲間の良いところを認め合ったりすることができる子ども【学びに向かう力・人間性等】

3 本単元で子どもが働かせる見方・考え方(多様な関わり方例)

「する」：的をねらってボールを投げて当てることのできる楽しさ

「見る」：友達の良い動き見て、自分の動き方を変えていく楽しさ

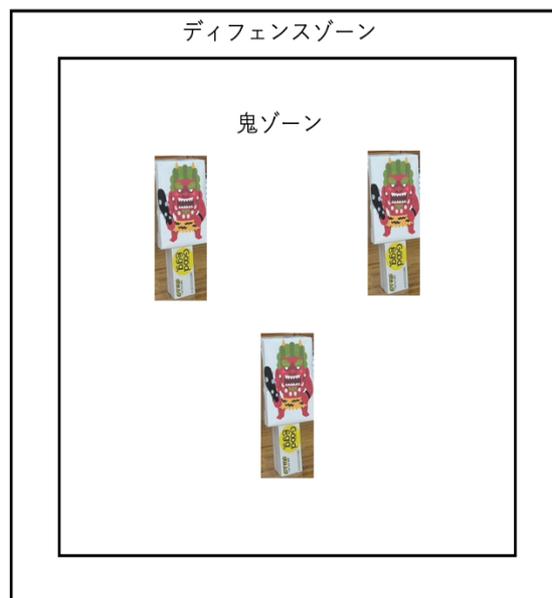
「支える」：ルールを守って運動したり、仲間と協力したりする楽しさなど

〈教材について〉

攻撃4人 vs 守り4人(1人は鬼ゾーン)

制限時間内に的の鬼をたくさん倒す。

ボールは玉入れ球を使用。



②吉田美有紀 4年 体づくり運動「みんなでのびようチームなわとび ～多様な動きをつくる運動～」

1 単元名みんなでのびようチームなわとび～多様な動きをつくる運動～

2 本単元で育む資質・能力を身に付けた子どもの姿

◇チームで取り組むなわとびの跳び方・回し方や特性を理解し、短なわや長なわを跳ぶことができる子ども

【知識及び運動】

◇自己や仲間が跳びやすい技やフォーメーションを工夫したり、自己や仲間の課題などに応じた練習方法を選んだり、自己や仲間の考えたことを友達に伝えたりすることができる子ども【思考力・判断力・表現力等】

◇運動に進んで取り組み、チームの仲間と協力したり、仲間の考えや取り組みを認め合ったりすることができる子ども【学びに向かう力・人間性等】

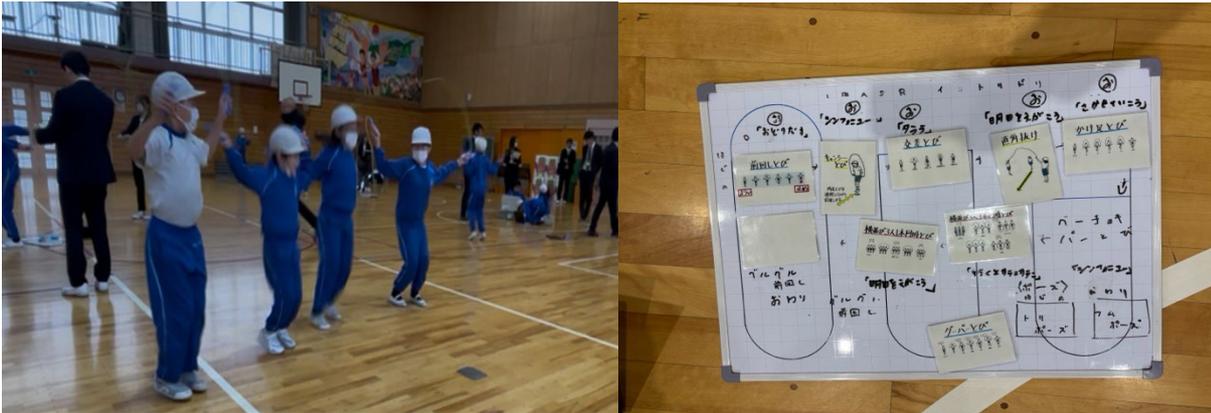
3 本単元で子どもが働かせる見方・考え方（多様な関わり方例）

「する」：なわとびの技ができるようになる楽しさ 「見る」：他チームの技や作品を見る楽しさ

「支える」：仲間が跳びやすいように回し方やかけ声を考える楽しさ

「知る」：新しい技を知る楽しさ 「つくる」：技をつなげ合わせてチームで1つの作品をつくる楽しさなど
〈教材について〉

これまで縄跳びを取り上げた授業では、技の進捗表に従って学習する授業や跳んだ回数や時間を競い合う授業が数多く展開されてきたが、本実践では子どもたちがいろいろな跳び方を組み合わせたり、オリジナルな跳び方に取り組んだりする縄跳びの楽しさを学習することをねらいとした「チームなわとび」を教材として取り上げた。



(2) 附属中学校

2024年5月23日(金)：学習指導研究協議会 山路一哉 2年 球技(ゴール型サッカー)「3つの資質・能力の相乗効果を生む3×3ゲーム」

1 単元球技ゴール型サッカー～三つの資質能力の相乗効果を生む3.3～

2 単元の目標

(1) 勝敗を競う楽しさや喜びを味わい、球技の特性、技術の名称や行い方などを理解するとともに、基本的な技能や仲間と連携した動きでゲームを展開することができるようにする。

アゴール型では、ボール操作と空間に走りこむなどの動きによってゴール前での攻防することができるようにする。〔知識及び技能〕

(2) 攻防などの自己の課題を発見し、合理的な解決に向けて運動の取り組み方を工夫するとともに、自己や仲間の考えたことを他者に伝えることができるようにする。〔思考力、判断力、表現力等〕

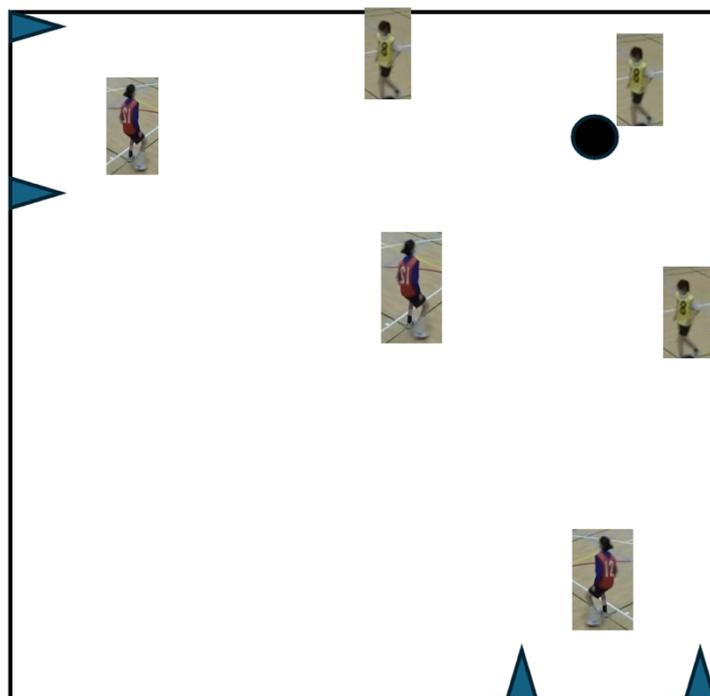
(3) 作戦などについての話し合いに参加しようとする事、一人一人の違いに応じたプレイなどを認めようとする事、仲間の学習を援助しようとする。〔学びに向かう力、人間性等〕

〈教材について〉

攻撃3人vs守備3人

ゴールは2つ設置する。(攻撃側の状況判断を簡易にするため)

ボールがコート外に出る、もしくは相手に取られたら攻守交代



【おわりに】

今年度の授業実践においても昨年度に引き続き、授業で取り上げる運動・スポーツの面白さを子ども一人ひとりが学習することのできる教材の工夫が図られていた。ゲーム・球技では、子ども一人ひとりがボールに触れる、得点を取る機会を保障するゲームデザインがされていた。また、体づくり運動では、縄跳びの楽しみ方をより広い視点から捉え、縄跳びの多様な楽しみ方を学習することができる授業となっていた。運動・スポーツの面白さをどのように捉え、それを子どもたち一人ひとりが主体的に学べるようにするための工夫について、今後も引き続き実践と研究を重ねていきたい。

(文責：山形大学 小松恒誠)

家政教育共同研究部会報告

1. 研究テーマ

小学校と中学校の系統的学習の検討-被服製作技能の習得に焦点を当てて-

2. 部会員

地域教育文化学部	大森 桂	矢口友理	石垣和恵（部会長）
附属中学校	蜂谷 萌		
附属小学校	鈴木美穂		

3. 研究会

日時	協議内容	出席者
第1回 5月1日（水）	附属中学校公開研究授業打合せ	蜂谷 石垣
第2回 5月24日（金）	附属中学校学習指導研究協議会	授業者 蜂谷 大森 鈴木 石垣
第3回 6月12日（水）	研究打合せ	蜂谷 鈴木 石垣
第4回 8月8日（木）	研究打合せ	鈴木 石垣
第5回 9月22日（日）オンライン	研究打合せ	鈴木 石垣
第6回 10月17日（木）	研究打合せ	鈴木 石垣
第7回 11月5日（火）	研究打合せ	鈴木 石垣
第8回 11月29日（金）	附属小学校秋の研究協議会	授業者 鈴木 蜂谷 石垣
第9回 12月26日（木）	附属中学校 次年度の研究相談	蜂谷 石垣
第10回 1月9日（木）	附属中学校 次年度の研究相談	蜂谷 石垣

4. 附属学校の校内授業研究会実施と授業後の協議

附属小学校 教諭 鈴木美穂

（1）附属小学校

1) 実施日 11月29日（金）

2) 題材 ソーイングを楽しもう～ミシン縫いに挑戦～

3) 目標

◇ ミシン縫いによる目的に応じた縫い方及び用具の安全な取扱いについて理解しているとともに、適切に操作する子ども 【知識及び技能】

◇ 布を用いた製品の製作計画や製作過程について問題を見いだして課題を設定し、考えたこと

を表現しながら解決方法を考える子ども

【思考力、判断力、表現力等】

◇ 生活をよりよくしようと、布を用いた物の製作を工夫し、意欲的に実践しようとする子ども

【学びに向かう力、人間性等】

4) 指導に当たって

●児童観

前題材の手縫いの学習では、フェルトで小物作りを行った。その際、なみ縫いの練習を早々にやめ、かがり縫いの動画を見ていた子どもがいた。「かがり縫いの方がぼくには合っている。」と話し、2つの作品をかがり縫いで仕上げた。このことから、小物を作ろうという目的に向かい、自らの課題を解決するため、他の方法を探ったことで、かがり縫いを習得することができたと考える。自身の経験や手指の巧緻性を理解したうえで、生活をより豊かにするための選択肢は1つではないことに気付いた姿だと捉える。

また、「キーホルダーになるマスコットを作りたい。」というイメージをもって作った作品を朝の会の間、ずっと握り続けていた子ども。片付けることを促すと「これだけは、肌身離さず持っていたいんです。」と話した。このことから、自分の作品に愛着をもっていることが分かる。「どのような作品に仕上げるか」を考えながら製作する中で、作品に対する思い入れがより強くなり、常にポケットに入れて持ち歩こうとしていたと捉える。

このような本学級の子どもがミシン縫いに挑戦することは、ミシン縫いの可能性を探り、意図や目的に応じて、ミシン縫いの特徴を生かした工夫をしていくことになることと考える。また、ミシン縫いの楽しさや作りだす喜びを実感しながら愛着のある布の製作物を作り、それを自分の生活の中で大事に長く使っていくことになることと考える。本題材で扱うミシンで絵を描く経験は、子どもにとって探究心をくすぐられながらミシン縫いの基礎を養うことになり、ミシン縫いへの前向きな意欲の高まりが期待できる。さらに、手作りのものを作りだす喜びを味わうことができるようにするために、一枚の布から手さげかばんを製作することは、今まで購入することが当たり前だと思っていた布製品も一枚の布とミシンがあれば、自分でも製作することができると気付くことができ、既製品では味わえない新たな喜びや充実感が生まれてくると考える。

●教材観

本題材は、目的に応じたミシン縫いの技術を習得し、布製品を楽しく製作することで、自らの生活を豊かで快適なものにしていく学習である。ソーイングの前題材で扱った手縫いでは、細かい部分を丁寧に時間をかけて縫うことで、こだわりと愛着のある作品を作る経験をした。本題材のミシン縫いには、「早く」「丈夫」で「均一」に縫えるという特徴がある。大きな布でも、短時間で綺麗に仕上げることができるため、手縫いにはないスピード感や手縫いとはまた違う製作の面白さを実感することができる。また、上糸と下糸の2本を絡ませながら縫うことで強度を最大限に高めており、一定程度の力を加えても糸は切れにくいという特徴があるため、日常生活で使う布製品の製作には欠かせない縫い方である。身の回りにはミシン縫いでできている布製品がたくさんあり、ミシンは、日々の豊かな生活を支えている機械の一つであることに気付くことができる。

ミシンの特徴を理解しながら、布製品を楽しく製作する実践力を身に付けるために、大きな

布地にミシンで絵や模様を描く。上下の糸を異なる色で使用することで、上糸と下糸の絡み合いが視覚的に見える。上下の糸の配色を楽しみながら、糸を自由に入れ替える操作を繰り返すことで、ミシンの構造や操作の仕方を理解し始める。また、一枚の布から手さげかばんを製作することで、直線縫いと端の処理の仕方（三つ折り）の基礎的な技能を身に付けることができる。さらに、布を折って縫うための製作手順を知ることにもなると考える。

5) 指導計画 (10 時間扱い 本時 6 時間目)

校時	内容
1	手縫いとミシン縫いの違いを比較し、ミシン縫いの特徴を知る
2・3・4・5	ミシンの使い方を知り、白布で練習する
6	目的と使い方を明確にして、製作計画を立てる
7・8・9・10	手さげカバンを製作する

6) 成果と課題

● 成果

導入では、「ミシン縫いって、どんなところに使われているだろう」この問いからスタートし、「学校中からミシン縫いの布製品を集めてこよう」という課題が設定された。始め子どもたちは、「これって、ミシン縫いで当たっているのかな。」と1つ1つの布製品を誰かに確かめようとする言動が見られた。これは、子どもたちはミシン縫いを見分ける基準を持ち合せておらず、自信がないためと考えた。しかし、様々な布製品を手取るうちに「これは、縫い目がきれいだからミシン縫いだ。」とミシン縫いの判断基準が定まってきたようだった。次第に、教室を飛び出し、昇降口や保健室等、学校の至る所からミシン縫いの布製品を集め出していた。ミシン縫いの布製品を自分たちで集めてくる中で、自然とミシン縫いの特徴（早い・丈夫・均一）に気付くことができるという成果が得られた。また、前題材で製作した手縫いの作品とミシン縫いを比較しながらじっくり観察したことで、ミシン縫いは、早い・丈夫・均一の他にも、ほつれにくいから長くもつ、縫い目の幅が狭い、真っ直ぐに縫える、見た目がきれい等、より具体的な特徴を掴み、全員で共有することができた。

2時間目から実践した「ミシンで描いた絵」では、子どもの「ミシン縫いが楽しい。」という思いを引き出すことに成功した。というのも、これまで私はミシン縫いの指導で、子どもの「楽しい」というモチベーションを維持することに難しさを感じてきた。初めてミシンと出会った子どもたちは、目を輝かせながら「私は、〇〇を作ってみたいな。」「早くミシンを使ってみたいな。」という思いを語る姿がある。しかし、ミシンを動かすまでに予想以上の時間を必要とし、自分たちの思いとは相反するミシン操作の現実に落胆する子どもの姿を何度も目にしてきた。その度に私は、布製品を楽しく製作し、作りだす喜びを感じられるミシン縫いの指導方法を探ってきた。

そこで、本題材で実践した「ミシンで描いた絵」は、私が求めてきた「ミシン縫いが楽しい」と子どもが思える要素が複数含まれていた。例えば、従来の練習方法である決められた線に従って縫う方法ではなく、「絵」という自由度の広い枠の中で自分の思いを1枚の布に表現できるところに、私は魅力を感じた。また、子どもは、練習1回目から手本通りに縫えたかを自ら評価し「失敗した」という

感覚に陥りやすい。しかし、「こう縫わなければいけない」という例示がない中で自由に絵を描くことは「失敗」という捉えを生み出さない手段であると感じた。

7時間目からは、1人の子どもが「初めてミシン縫いをしたこの練習布を今日の授業で終わりにするのはもったいないので、このお絵描きした布で、世界でたった1つだけのバッグを作ませんか？」とクラスに提案をしたことで、お絵描きをした練習布を手さげかばんに変身させることとなった。これまでの学びを経て、子どもは手さげかばんのイメージを膨らませ、製作手順を見通しながら実践を進めていくことができた。また、手さげかばんに入れたい物を決めサイズを調整したり、三角マチやポケットを付けたりするなど、アレンジや工夫を凝らす姿も見られた。「世界でたった1つだけのバッグ」この言葉の意味を一人一人が考え、1枚の布に自らの思いを寄せた結果、最後まで「失敗」という概念は形成されずに、愛着とこだわりの詰まった手さげかばんが完成したと考える。

● 課題

手さげかばんの製作が計画に追加され、「どんな学びが必要か」と尋ねたところ「作り方を知りたい。」という声が多く上がったため、3種類のサンプルを準備した。

サンプルA：完成見本

サンプルB：手順が違う未完成品

サンプルC：三つ折りをしていない未完成品

これらのサンプルをじっくり観察し、縫い目や布の重なり具合をより正確に知るためにリッパーでサンプルをほどいてよいことを伝えた。そうすると若干名の子どもは、サンプルをひたすらほどこき続け、最後は1枚の平面の布にした。このことから、ほどこき続けた子どもへの働きかけには課題が残った。ほどこき続けることで袋縫いの構造に気付く可能性もあるため、熱中するA児を見守り続けたが、結果、ほどくことを楽しんで終わった。このような場合、ほどくことの目的意識を再確認する等の必要があったと考えた。そうすることで、「なぜそうなっているのか」という課題をもってサンプルと関わり、自ら問題解決を進める姿になったであろうと考える。

5. 附属中学校の授業研究

附属中学校 教諭 蜂谷 萌

今年度の附属小学校・鈴木美穂教諭の授業「ソーイングを楽しもう～ミシン縫いに挑戦～」(第5学年)をふまえて、中学校における製作学習の学習指導を検討した。以下の学習指導計画で、2025年度の授業を実施予定である。

(1) 題 材 布を用いた製作を楽しもう ～オリジナル巾着袋作りに挑戦～

(2) 目 標

- ◇ 製作するものに適した材料や縫い方について理解しているとともに、用具を安全に取り扱い、製作が適切にできる。 【知識及び技能】

- ◇ 資源や環境に配慮し、生活を豊かにするための布を用いた物の製作計画や製作について問題を見いだして課題を設定し、解決策を構想し、実践を評価・改善し、考察したことを論理的に表現するなどして課題を解決する力を身に付ける。【思考力、判断力、表現力等】
- ◇ よりよい生活の実現に向けて、生活を豊かにするための布を用いた製作について、課題の解決に主体的に取り組んだり、振り返って改善したりして、生活を工夫し創造し、実践しようとする。【学びに向かう力、人間性等】

(3) 指導に当たって

●生徒観

1学年の生徒(64名)を対象にしたアンケートでは、裁縫や縫い物が好きであると回答した生徒は4割であった。その理由は、「小学生の時に裁縫をして楽しかった」「実用的に使えると、次のイメージがたくさん湧いてくる」「自分の力でものを作ることができる」「小学校の卒業制作で先生方にランチョンマットを作ったことが楽しかった」など、自分自身の経験が楽しかった思い出となり、その後の製作意欲につながっている生徒が多いことが分かった。また、「裁縫や縫い物が好きである」と答えた生徒の半数以上(58%)が、授業以外でも裁縫に取り組んでいた。

その一方で、裁縫や縫い物が好きではないと回答した6割の生徒のほとんど(89%)が、小学校の授業以外では裁縫や縫物に取り組んでいなかった。その理由として、「ミシンなどが使いこなせなくて楽しくない」「やっていて面白いと感じたことがない」「手先が不器用でうまく縫うことができない」「面倒くさい」「何度やっても結び方が覚えられない」「ミスをするとなすのに時間がかかる」など、道具を扱うのに苦労した経験や難しいと感じた思い出があり、再び挑戦する機会がないまま、その時に感じた苦手意識をもち続けていることがわかった。

裁縫に親しんでいる生徒、授業以外で縫う機会がない生徒など、一人一人がもっている裁縫への思いや技能はばらばらであり、その差は、中学校で裁縫の授業に取り組む際のモチベーションにも影響していると感じる。

●教材観

これまでは、「基礎的な縫い方をマスターさせ、将来にいきる技能を身に付けてほしい」という教師の思いから、複数の基礎縫いを練習できるボックスティッシュカバーを製作させることが多かった。製作の実習中は、生徒たちがミシンの上糸と下糸の状態が正しくセットされていなくても縫い続けたり、上手く縫えない原因を探る前に教員に聞いたりする姿が多く見られ、教師は個々のトラブルの対応に追われた。生徒にとって課題を完成させることだけが目的となり、その製作によって何を学習するかは意識されていなかったのではないかと、指導のあり方を反省している。

今回は、小学校家庭科で裁縫に苦手意識を持った生徒も裁縫にチャレンジしたいと思わせるきっかけをあたえられる指導を試みたい。例えば、小学生の頃から趣味として裁縫を楽しんでいる先輩の話を実際に製作した作品の写真を交えて紹介したり、生活を豊かにする裁縫のライフハックを紹介したりする。その中で、生徒自身が興味をもった縫い方についてさらに調べたり、実際体験する時間を設ける。これらの活動を通して、生徒の「やってみたい」という思いを引き出したい。

巾着袋の製作にあたっては、使用用途、布のサイズ、デザイン（布の柄や縫う糸の色）などを自己決定する場面を複数設定する。自分が「あったらいいな」と願うものをイメージしながら完成を楽しみに、期待感をもって作り進められる題材である。教師は、事前の調査によって明らかになった「実習中につまずきやすい場面」について、詳細を生徒からさらに具体的に聞き出し、生徒の困り感に寄り添った対応策を準備して授業に臨む。生徒には、課題を一つ一つ解決できる安心感、自分にもできたという達成感を得て、裁縫に取り組む充実感につなげてほしいと考える。また、作品製作後には、質問紙を用いた知識（縫い方や作業手順）の確認を行う。「不器用で上手く作業が進まない」という悩み感をもっている生徒も、質問紙に理解していることを書くことができるようにする。題材を通して、生徒が「わかった」と「できた」を繰り返し経験しながら、「裁縫やものづくりっていいな」という思いを育てられる教材である。

(4) 指導計画案 (12 時間計画)

校時	内容
1	・布の繊維と構造（織物と編物）について理解する
2～3	・裁縫が好きな中学生の話 ・裁縫のライフハックや刺繍の方法を知り、体験する ・ミシンの使い方の確認（上糸と下糸のはたらきを観察しながら、白布に絵を描く）
4～6	・裁縫道具の使い方と基礎縫いの方法を確認する
7～12	・目的と使用用途を明確にして巾着袋の製作計画を立てる ・学習した技能を使って、巾着袋を製作する ・質問紙を用いた、知識（縫い方や作業手順）の確認

6. 被服製作技能の指導について

地域教育文化学部 石垣和恵

家庭科の製作実習は平成 19/20 年告示の学習指導要領以降は「布を用いた製作」に変更された。身につけるもの（被服）の学習からものづくりの学習へと変わり、製作実習は短時間化されてきた。技能修得がかってほど重視されなくなりつつあり、できるだけ少ない時間と労力で作品を完成させることが求められている。

短時間での製作を可能とするために、選択された対策は市販教材の利用である。家庭科を専門としない教員が指導する小学校だけでなく、中学校や高校でも業者から製作キットを購入して規格化された作品を製作させる学習指導例が多く見受けられる。

現行学習指導要領では、以下（参考資料）のように製作に必要な材料や手順を理解し、製作計画を立てる力を身につけることで、学校での学習が実生活で応用できる力となることを目指していると言える。

市販教材は布の色柄を選ぶことはできるが、製作する物に適した材料かどうかを考える場面をもうけることはできない。また、できあがり線、裁ち切り線がプリントされているため縫い代がどれくらい必要かを考える場面をもうけることはできない。布に線を引く時間が省略できることで製作時間は 2 時間程度短縮化できるかもしれないが、それらの市販教材を利用した製作で学習できることは縫う技能のみと限定的なのではないだろうか。しかし、蜂谷萌教諭が実施したアンケート調査によると本

学附属小学校で家庭科を学習した中学生の6割が製作の苦手意識を持ってしまっていることから、縫う技能の修得も達成できていないかと推察される。

今年度の鈴木美穂教諭の学習指導では、苦手意識を生みやすいミシン操作を「自由に縫って良い」という初期指導を行うことで、縫うことを楽しみながら学ぶ児童の姿を見取ることができた。「練習布でカバンを作りたい」という児童の発言を引き出した指導には感服する。カバンの構成を理解する段階では、班ごとに完成見本の他に失敗見本を提示してじっくり児童に考える時間を与える指導が行われた。自ら考え判断することで、児童は「カバンが作れた」ではなく「布を用いた製作ができる」という認識になったことだろう。来年度は中学校での蜂谷教諭の指導に期待している。

【 参考資料 】

小学校家庭科

(5) 生活を豊かにするための布を用いた製作 ア(7) 製作に必要な材料や手順が分かり、製作計画について理解すること。(イ)手縫いやミシン縫いによる目的に応じた縫い方及び用具の安全な取扱いについて理解し、適切にできること。イ生活を豊かにするために布を用いた物の製作計画を考え、製作を工夫すること。

中学校技術・家庭（家庭分野）

(5) 生活を豊かにするための布を用いた製作 ア製作する物に適した材料や縫い方について理解し、用具を安全に取扱い、製作が適切にできること。イ資源や環境に配慮し、生活を豊かにするために布を用いた製作計画を考え、製作を工夫すること。

外国語教育共同研究部会報告
— 今年度の取り組みと今後の課題 —
山形大学地域教育文化学部 佐藤博晴・三枝和彦

<部会構成員>

地域教育文化学部： 佐藤博晴、三枝和彦、ジェリー・ミラー、大高 茜
教育実践研究科： 石崎貴士
人文社会科学部： 鈴木 亨、小泉有紀子、宇津まり子
附属小学校： 佐藤大将、中村優太
附属中学校： 秦 美奈、羽柴 萌、荒井俊悦

今年度の取り組みについて

研究テーマ：小中連携の在り方について

この研究テーマのもとに行われた、共同研究部会の主な活動は以下のとおりである。

- ・令和6年 5月23日：附属中学校 学習指導研究協議会（第3学年英語科：報告 C）
- ・令和6年 6月 7日：附属小学校 学習指導研究協議会（第5・6学年外国語科：報告 A）
- ・令和6年11月29日：附属小学校 秋の研究協議会（第4学年外国語活動：報告 B）
- ・令和6年12月12日：附属中学校 教科研究会（第1学年英語科：報告 D）

上記のうち、小学校第5・6学年外国語科と中学校の活動については、授業者ご自身からの報告書を掲載しているので、授業と事後研の具体的な様子についてはそちらをご覧ください。小学校第3学年外国語活動については、授業と事後研に参加した大高先生に報告書を作成していただいた。ここでは今年度の授業実践を筆者が観察して感じたことを2点述べたい。

マンネリ化を避けて心が動く言語活動を（小学校外国語活動、外国語）

活発な言語活動を促すための目的・場面・状況の設定については、日々、先生方が腐心なさいていることであり、今回ご報告いただいた授業においても様々な工夫が見て取れる。報告 C の授業では、本学附属小学校の特色のひとつである「みのり班」の活動を利用している。1年生から6年生までの縦のつながりを形成するみのり班のうち、外国語科の授業のある5、6年生合同で授業を行ったのだ。このような授業を構想したきっかけは、みのり班活動の中から、みのり班のメンバー同士では知らないこと、知りたいことがあることに気付いたことだという。これは非常に興味深いと同時に挑戦的な試みである。異学年かつ普段の倍の児童数からなるクラスを相手にして外国語の授業を行うのは、容易ではないことが予想され、授業として機能するのか心配だった。しかし、恐らく高学年であることと、みのり班として関係ができていることから、児童たちは皆、積極的に授業に取り組むことができていた。

このような異学年の合同クラスで、「コミュニケーションを図る相手や会話の流れに応じて、話す内容を考え」ながら質問を重ね、相手のことをより深く知ろうとする、というのが本単元の枠組みだ。相手の好きなものを聞き取ってウェビングマップに書き込むことで、相手の情報が増えたことを視覚

的にも実感できるように工夫されている。そして本時では、やり取りを通して相手と自分の共通点を見つけて“Me, too.”と喜んだり、意外なことを知って“Really?”と驚いたりすることが想定されていた。

会話は活発に行われ、子どもたちのウェビングマップも広がっていったが、“Me, too.”や“Really?”という反応は、期待したほど発せられていなかったように見える。その反応が出たとしても、その先の会話が続かない。小学校の外国語科の授業であることを考えれば、これだけの活動ができるだけでも十分だと思いつつも、せめてもう一言、会話が続かないものだろうか。反応が低調であったのは、そうした反応を見せるのに十分なやり取りが成立していないことが原因だと考えられる。学年をまたいだ外国語科の授業は、最初のうちは目新しく、やり取りから得られる情報も未知のものであったかもしれないが、何度か繰り返すうちに、その新鮮さが薄れていったのだろう。表面上は活発な言語活動が展開していたように見えるものの、よく観察すれば、会話が流れ作業のようになってしまったり、もっぱらウェビングマップに書き加えることに一生懸命になっている児童が見られたりしたのだが、無理もないことである。そのような子どもたちの様子を見取り、「子どもたちの気持ちが乗っていただろうか」という疑問を呈した先生がいらっしやっただが、的を射た指摘である。今回の“Me, too.”や“Really?”という反応は、喜びや驚きなど、心の動きを表す感嘆表現である。会話に気持ちが乗っていなければ心の動きは生じず、感嘆表現は引き出せない。

某先生が繰り返しおっしゃられていることだが、「心が動けば言葉も動く」のである。話したいという欲求が沸き起こり、言葉が自然に口を突いて出てくるようにするには、心を動かす工夫が必要だ。マンネリ化したやり取りでは心は動かない。それではどうしたらよいだろうか。本時の活動は前時の活動を深めるということで、新たな要素が加えられなかったが、何か新たなインプットがあるとよかった。内容でも言語材料でも、毎回少しずつ段階的に新たな要素が加わると、児童も飽きずに取り組めるだろうし、表現できる内容が増えていくことが実感できれば喜びも得られるだろう。そのためには、活動の前、中、後で、授業者と児童や児童同士のものも含め、モデルをインプットすることが大切だ。日本語とは異なり、生活しているだけでインプットが得られるわけではないのだから、毎回の授業で可能な限りインプットを与える必要がある。特に中間指導は、活動に手応えを得られている児童もそうでない児童も、他者のやり取りを自分のものと比較することで、その後の活動に活かせる気付きを得られる重要な機会だ。活動にメリハリもつけられる。形式的に行うのは慎むべきだが、その場の状況に即して効果的に取り入れたい。基本的な語彙や授業ごとの重要表現などの言語材料も、授業の導入部でインプットしたり確認したりしてからメインの活動に入るようにしたい。

同じようなことが報告Bの授業についても言える。今回の単元は、①教室を訪れた3人の留学生と出会う、②留学生に自己紹介動画メッセージを作成して送る、③もう一度対面して会話をする、④自分の大好きな場所についての紹介動画メッセージを作成する、⑤学びを振り返る、という内容で構成されている。公開された授業は④の部分であり、単元全体で11時間のうち、④に5時間が割かれ、本時はその3時間目であった。子どもたちは一通り完成した紹介動画メッセージを見直して、内容や伝え方に磨きをかけようとして画面と向き合っていた。2～3人で額を寄せ合っている子どもたちもいたが、多くは1人で取り組んでいた。タブレットやクロームブックが1人に1台配られて以降、見慣れた授業風景である。動画を手軽に撮影できるようになったので、自分のスピーチを自ら観察して改善することが本当に容易になった。だが、容易であるがゆえなのか、その便利さに頼って個別に取

り組む時間がますます増えているように見える。個別活動が増えていることには、恐らく個別最適な学習に対する注目の高まりも影響しているのだろう。

もちろん、そのような時間があってよいし、単元全体の中で、また、授業ごとの時間の中で、個別に取り組む時間と協働して取り組む時間の両方が設けられていると推察される。しかし、今回は個別活動に費やされる時間が長すぎるように見えた。本時の主な活動は、前回までに撮影された動画を改善することであり、言語材料や内容などの新しい要素が加わったわけでもないのに、画面に向かう子どもたちの様子からは、それほど熱量を感じられなかった。活動に慣れて少し飽きてしまったのだと思う。活動の刺激になる新鮮で豊富なインプットを与えることが必要だ。また、「コミュニケーションを図る相手はどう感じるのかという見方を働かせ」、内容や伝え方を考えてもらうということが目標に掲げられていたが、個別活動になっているためにそうすることが難しくなっているようにも見えた。他者の視点は実際に他者とコミュニケーションを交わす中で獲得されていく。動画や生のスピーチを互いに見せ合って意見を交わす中で、自分のコミュニケーションの取り方を客観視することが可能になり、よりよいコミュニケーションのために改善すべき点に気づく。コミュニケーション活動における個別最適な学びは、協働的な学びの中にこそあると思われるのだ。最後にもう一点付言すると、今回の単元で異文化理解の観点はどのように扱われたのだろうか。出身地の異なる留学生3人に来てもらっているのだから、異なる社会、文化について知る絶好の機会である。相手の背景を知ることが、相手と自分との相違点に気づかせ、どのようなメッセージを発したらよいか考える助けにもなる。機会を逃さずに活用したい。

学習者の発達段階や興味・関心に即した題材と習得すべき言語材料の取り合わせ（中学校英語科）

報告Cの授業では、現行の指導要領（平成29年告示）から中学校で学習することになった仮定法が取り上げられた。この文法事項は中学校3年生向け教科書の終盤に置かれる言語材料であり、教科書に沿って学習を進めていけばこの時期に扱うものではない。今回の学習研究協議会では通常のカリキュラムを組み替えて、この意味的にも構文的にも難易度の高い言語材料をどのように料理するのかを見せようとする挑戦的なもので、大変興味深かった。

新たな文法事項を導入する際、扱われる内容が文法事項の理解、習得に大きな影響を与えることが予想される。それが、比較的複雑な構文を用いて、「事実と反する仮定」や「実現する可能性の低い願望」を述べる仮定法であれば、できるだけ理解の容易な内容を扱って、学習の負担を軽くしたいところである。この点について、授業者の指導案では、「教科書通りであれば、第3学年後半で社会的な題材とともに導入される文法事項であるが、難しい題材について話す前に、身近で話しやすい題材で繰り返し使ってみることで、社会的な題材を学習する際にも、生徒自身が表現したいことをよりの確に表現できるようになる」と説明されている。筆者もこの考えに賛成である。実際、仮定法は、例えば『New Horizon English Series 3』（令和2年2月検定済）のUnit 6 “Beyond Borders,” 題材：国をこえて助け合う大切さを知り、自分に何ができるのかを考える（pp.89-98）や、『Blue Sky English Series 3』（令和2年2月検定済）のUnit 6 “Lively Towns in Japan,” テーマ：地域の活性化（pp.75-85）などのように、社会的な題材を扱いながら学習することになっている。中学校3年生の知的段階や興味関心という点ではこのような話題が適当だと考えられるが、まずはもう少し平易な内容の中で仮定法を導入した方が、構文と意味の理解と定着が図れるのではないだろうか。

本單元では、生活を便利にする「新しいアプリを考えよう」がテーマに掲げられ、生徒たちが普段の生活の中で感じている不便さや願望を、仮定法を用いて表現しようという活動が試みられた。現代生活において非常に身近なアプリは、生徒の思いや反応を引き出すのによい題材だが、これでも少し難しかったように見えた。また、生徒たちが述べていた願望が、仮定法で述べるべきことか、つまり、可能性が皆無か非常に低い事柄なのか、という指摘もあった。筆者が子どもの頃、テレビのコマーシャルで、“I wish I were a bird.”というフレーズをよく耳にする機会があったが、まずはこれくらい単純な内容で、構文と意味を徹底的に理解、定着させるといいのではないだろうか。その際、フィクションが助けになるかもしれない。例えば『New Crown English Course 3』（令和2年2月検定済）では Lesson 6 (pp.87-97) で仮定法が導入されているが、そこには次のような2つの教材が用意されている。

①『りんごがたべたいねずみくん』（作・なかえよしお、絵・上野紀子）

赤いリンゴがなった木を見上げるねずみくんのイラストが示され、ねずみくんが何と言っているか、“I wish () like a kangaroo.”や“I wish () like an elephant.”などの文の空欄に入る語句を聞き取るリスニング教材がある。また、これを参考にして、鳥や猿などの動物であればどんなことができるか、仮定法を用いて話したり書いたりする問題も添えられている。

②仮定法を用いて英語の詩を書く活動

世界中の中学生が参加する、架空の「Wish Upon a Star Poetry Contest」に応募するという設定で、ものや動物など、何かになったつもりで、仮定法(“I wish～”)の構文を含む詩を書く。アイデアマップを用いて内容を考えてから7行で書かれた詩が、例として3つあげられている。そのうちのひとつ“I Am an Eraser”はこのような詩だ。“I wish I could talk. / Then I could tell him that his answers are correct. / I wish I had arms and legs. / Then I could reach the desk by myself, / when I am dropped on the floor. / If I had a bigger body, I would have a longer life. / Then I could be with him longer.”

①の教材はイラストによって状況が明らかであり、動物の特徴を考えれば、空欄にどんな単語が入るのか音声を聴かなくても予想がつくので取り組みやすい。②の教材も仮定法を使用する英作文だが、ハードルは高くないように見える。現実の社会的な話題について話したり書いたりしようとする、必要な知識や語彙が増える傾向がある。調べることに多くの時間を費やさないといけないかもしれない。だが、上記のような教材であれば、既習事項でほぼ対応できるだろう。また、現実と距離を置き、自分とは異なる存在になることで、願望を表現しやすくなるかもしれない。もちろん、このような想像をするのがかえって苦手な生徒もいるだろうから、使用する際には目の前の生徒の様子を見て、工夫を加える必要があるだろう。だが、社会的な内容を考えるのとは異なる想像力を働かせることができるこのような教材は、レパートリーのひとつとして持っておくと授業に幅が出るはずだ。

報告Dの授業で行われたのは、授業者が作成した全4時間の自作单元であった。理想的な町を想像して描き出し、その絵を見ながら既習の“There is / are …”や “Because …”を使用して自分の町を説明し、聞き手はそれに対して質問し、やり取りを重ねていこうとするものだ。総合的な学習で学んでいる「地域創生～山形について考える」とも関連させて、生徒が自分たちの山形の暮らしのよりよい姿を思い描くことで、この活動が教科横断的で実生活に即した学びになることも期待されていた。“for

happiness”には、自分だけではなく様々な人々にとっても理想的な町を考えて欲しいという意図が込められていた。ポジティブな発想を引き出そうとする授業プラン、特に教科横断的な学びにつなげようとする試みは、好ましい実践として高く評価された。

実際の授業はどのように展開したかという、授業者自身の省察でも述べられているように、生徒たちは積極的に楽しみながら活動に取り組み、目標にしていたやり取りが行われたように見える。ただし、教科横断的な学びとなることをねらった部分については、その意図が生徒に十分に伝わらず、中途半端に終わってしまったという印象が残った。この点は事後研でも議論を呼んだ。次々に改善策が挙げられたが、人々みなが幸せに暮らせる「夢の町」を考えようとする、どうしても均質的な町を想像することになり、質問を引き出すような個性的な町にならない。生徒一人ひとりが自分の「夢の町」を考案すれば、自分事としてよりいっそう真剣に考えるし、個性的で好奇心をそそる町が考え出され、それを巡ってやり取りが活発に行われるのではないか、という意見が出たところで事後研は終了時刻を迎えた。なるほど、その通りかもしれない。だがもう一方で、筆者は、町づくりという設定を推し進め、ゲームのような感覚で、市長や都市計画者のような立場になったつもりで考えさせてみることを提案しており、この案も捨てがたかった。

中学校1年生の12月という時期は、英語の習熟度と生徒の発達段階的には自分の好きな町を自由に考える活動が適しているとも考えられるが、発達段階的な観点では、みんなが幸せに暮らせる町を考えるという社会性を持った活動にも十分対応できるだろう。小学校外国語活動・外国語科においては、自分事として考えられるようなテーマを扱うことで、言語活動に対する動機づけを高めようとするのが一般的だ。しかし児童生徒が成長し、社会的な事象に対する関心も高まっていくことにあわせて、次第に社会性をもったテーマを扱い、そうしたテーマにも当事者意識をもって取り組めるようにしていく必要がある。指導要領にも、題材の取り扱いに関して、「生徒の発達の段階や興味・関心に即して適切な題材を効果的に取り上げる」（『中学校学習指導要領 外国語』3 指導計画の作成と内容の取扱い（3）イ）という記述がある。これは小学校から高等学校まで共通して掲げられている方針である。もう一度本時の活動を振り返ってみると、言語活動を活発に行うことを優先順位の高い目標にするのであれば前者が、総合的な学びを優先させるのであれば後者が適していただろう。目標に明確な優先順位をつけ、それに従って授業計画を考えることがやはり大切なのだ。

（文責：三枝和彦）

報告 A 「相手や会話の流れに応じて、話題を選んでコミュニケーションを図る子ども」

みのり班の仲間ってどんな人？—自己紹介—

（外国語科 第6学年3組33名・第5学年3組33名 授業者・文責：中村優太）

1 はじめに

子どもが自ら問題解決を進めるための働きかけとして、①自由度のある学びの環境の設定②目の前の子どもの姿の洞察③教科・領域の本質を言い抜く、の3つを大切にしてきた。

本稿では、これらのことを大切にすることで、子どもはどのように問題解決を進めたのかを、第5・6学年合同で行った「みのり班の仲間ってどんな人？—自己紹介—」の実践から述べていく。

本校では、縦割り班（以下：みのり班）での活動を大切にしている。みのり班での活動の際は、いくつかの班が同じ教室（以下：みのり班教室）で活動をする。今年度のみのり班のメンバーを伝える直前に子どもたちは「今年度のみのり班はどんな人がいるのか早く知りたいな。」と話す姿が見られた。そこで、みのり班の仲間となった5・6年生の子どもたちがお互いに質問をしたり、反応したりすることを通して、相手のことをより知ることができるように単元を構成した。単元的主要な学習活動は以下の通りである。

第1次（1時間）	コミュニケーションを図る目的・場面・状況を共有し、単元の見通しをもつ。
第2次（4時間）	相手を変えながら自分のことを伝えたり、相手に尋ねたりすることを通して、みのり班教室の仲間のことを知る。
第3次（1時間）	みのり班の仲間とコミュニケーションを図ってみて、どんな発見をしたり、どんなことを学んだりしたのかを振り返る。

子どもが自ら問題解決を進めることができるように、第1次で「みのり班教室の仲間一人一人の良さを知ったり、自分のことを知ってもらったりするために、お互いのことを伝え合おう」という学習課題を立てた。また、第2次からは、同じみのり班教室の仲間とやり取りをする言語活動を設定した。その際、授業者が話題を提案するのではなく、子ども自身が考えた話題でやり取りをする時間を設定した。そうすることで、相手や会話の流れに応じて、子どもが話す内容を自由に決めながらコミュニケーションを図ろうとする姿を目指した。本稿では、子どもがどのように話題を選びながらコミュニケーションを図っていたのか、A児の姿を中心に述べていく。

2 授業の実際

(1) 話題をつなげるポイントを考えるA児

3時間目、みのり班教室の仲間と相手を変えながらコミュニケーションを図る時間を設定した。そうすることで、相手によって話題が変わることを感じたり、その話題をほかの相手とのやり取りにいかしたりできるようにした。以下は、A児とC児のやり取りの一部である。

A児：Where do you want to go?	この時間の振り返りにA児は、「今日はCさんに行きたい国
C児：I want to go to Germany.	について聞いてみた。Cさんはドイツに行きたいと言っていた。
A児： <u>本当に？ そうなんだ。</u>	私が行きたい国はドイツの隣のベルギーなのでびっくりした。
I want to go to ベルギー.	もう少し Why?で理由を聞きたかった。」と書いた。授業後、A

児に「どうして Why?で理由を聞きたかったの。」と尋ねると、「ベルギーとドイツは近いから似ているところがあると思う。だから理由を聞いたら相手のことをもっと知ることができると思うから Why?を使おうと思った。」と答えた。

A児：What animal do you like?	4時間目、みのり班教室の仲間とやり取りをし
D児：I like snake. What animal do you like?	た。左記にA児とD児のやり取りを示す。
A児：I like カナヘビ.	やり取り後に全体で、どんな話題で会話が盛り
D児：Me, too. I like カナヘビ, too.	上がったのかを共有すると、「相手と同じところが

見つかる嬉しくなった。」「自分が苦手なものを相手が好きだった時は驚いて楽しくなった。」という言葉があがった。A児はこの時間の振り返りに、「Dさんと好きな動物について話していた時に、I like カナヘビ.と言ったら、Me, too.と返してくれた。

初めてカナヘビが好きな人を見つけて驚いたし、共感できたことがすごく嬉しかった。次は Me, too. や Really?が出るような話題で話したい。」と書いた。

3時間目の後の「理由を聞いたら相手のことをもっと知ることができると思うから」というA児の言葉からは、考えの理由を聞くことで、さらに相手のことを知ろうとしていることが分かる。また、4時間目の振り返りの言葉からは、相手との共通点や相違点を見つけることで、より楽しく会話をすることができることに気付き始めていると考えた。これらの姿は、お互いのことを知るために、話題を選んで会話をしようとしている姿と捉えた。

(2) 相手との共通点から話題を発展させるA児

4時間目の振り返りで、A児を含め複数の子どもが相手と自分の共通点を見つけたり、新たな発見をしたりすることの楽しさを感じていた。そこで5時間目、授業の初めに前時の振り返りを共有し、

A児：I like ビッグボーイ.How about you?	「深堀りをして Me, too.や Really?を引き出そう」という課題を立てた。A児はB児と3度目のやり取りを行った。
B児：Me, too.	
A児：Wow. What menu do you like?	
B児：I like サラダバー.	この後、どんなことを話したかを全体共有した。A児は「Bさんと話していて野菜の話になったから、ドレッシングの話をしてみた。私は青じそが好きだけど、Bさんは胡麻ドレッシングが好きだと言っていて驚いた。」と話した。また、振り返りには「Bさんに好きなドレッシングを聞いてみた。話の中で野菜の話になったから、つなげて聞いたらもっとBさんのことを知れると思って聞いた。聞いてみたら今まで知らなかった新しいところを知れてよかった。」と書いた。
A児：Me, too. <u>What vegetable do you like?</u>	
B児：I like レタス and cucumber.	
A児： <u>What ドレッシング do you like?</u>	
I like 青じそ.	
B児：Really? I like 胡麻ドレッシング.	

やり取りの様子や振り返りの言葉から、A児はB児のことをより知るために、答えに対してさらに質問をしていることが分かる。また、質問をして話題をつなげることで、相手のことをより知ることができたことに楽しさを感じていることが考えられる。これは、会話の流れに応じて相手から新たな情報を手に入れるために話題を自分で決めることでコミュニケーションを楽しんでいる姿と捉えた。

(3) 本実践の子どもの姿から考えたこと

単元の最後に、みのり班の仲間とコミュニケーションを図ってみて、どんな発見をしたり、どんなことを学んだりしたのかを振り返る時間を設定した。その中の一部を以下に示す。

○5年生の意外な一面を知ることができて楽しかった。Bさんは、イタリアに行ってみたくと話していた。休み時間にサッカーをしていたからサッカーを見に行きたいのかなと思ったら、おいしいパスタを食べたいと話していました。Bさんのイメージと違う答えが返ってきたから驚きました。(A児)
○この学習で、私はこれまでのみのり班活動で知れなかった一面をたくさん見つけることができました。例えば、今まで話したことがなかったTYさんと2つも共通点が見つかって嬉しくなりました。(MN児)
○みのり班のMRさんは、好きなアニメが「くすりやのひとりごと」というものでした。僕はそのアニメの名前も知らなかったのですが、家で見てみたらすごく面白かったです。そのことをMRさんと話したら、ものすごく盛り上がりました。(SY児)

A児の言葉からは、授業以外でのB児の様子から思い描いていたイメージと、話していたこととに差があったことに驚いていることが分かる。また、MN児はこれまで一緒に活動してきても知らなかった共通点を見つけることができたことを喜んでいる。SY児の言葉からは、MR児と話すことが、相手の好きなものに触れるきっかけになり、その楽しさを相手と共有できたことを喜んでいることが分かる。これらの子どもは、単元を通して、相手や会話の流れに応じて話す内容を考えてコミュニケーションを図る経験を何度も重ねたことで、相手のことを知ったり、相手とつながろうとしたりする楽しさを感じることができたのではないかと考える。

3 おわりに

外国語科は、学習指導要領にもある通り「コミュニケーションを図る基礎となる資質・能力」を育む教科である。実際にコミュニケーションを図る場面では、その状況に応じた話題を提供したり、受け答えをしたりするなど、自分で考えながら即興でやり取りをする力が必要になると考える。そこで本実践では、相手や会話の流れに応じて、子どもが話す内容を自由に決めながらコミュニケーションを図る活動を設定した。

本稿であげたように、子どもは学習課題の達成のために、自ら話題を選びながらコミュニケーションを図る姿が見られた。しかし、やり取りをする相手によってはうまく話がつながらない姿も見られた。どんな相手とも楽しくコミュニケーションを図れるように、子どもたちの実際の姿からさらに単元構想を考えたり、働きかけを工夫したりすることが必要である。そうすることで、子どもが、様々な相手と円滑にコミュニケーションを図れるようにしていきたい。

報告 B “This is my favorite.” ～私の大好きなこと～

(外国語活動 第4学年1組33名 授業者:佐藤大将、文責:大高 茜)

本時において、児童は、自分の好きな場所（レストランやペットショップなど）について留学生に紹介する動画を作成した。児童は、前時までに留学生から得た情報をもとに、相手の好きな食べ物や、好きなスポーツ、好きな動物等を考慮した上で、紹介する場所を選択した。本時の「目指す子どもの姿」にあるように、相手の立場になって話す内容を考えることができていた。

また、児童一人ひとりが動画作成に必要な資料（写真やレストランのメニューなど）を準備し、動画作成に熱心に・楽しそうに取り組んでいた。ICTの活用も十分に図られていた。

自分の好きな場所の紹介の際には、下記のような英語の表現が用いられた。

“My favorite～is～.” “My favorite place is～.” “You can enjoy～.” “You can eat～.” “You can see～.”

本時では、これに加えて、下記のような疑問文を用いて、留学生から更なる情報を引き出すことが期待されていたが、この部分については、次時に持ち越されることになった。

“What’s your favorite～?” “Do you like～?” “Do you know～?”

次時以降に期待されるもう一つの事項として、導入された表現以外の表現を使って、例えば、その場所に誰と行ったのか、いつ行ったのか、一緒に行った人は何をしていたのか等についても説明できることが挙げられる。相手の立場になって、伝える内容をより豊かにするとともに、児童がより自由に主体的に学習活動に参加することが望まれる。

また、本時では児童一人ひとりが動画を作成したが、作成した動画についてお互いが学び合うことで、「令和の日本型学校教育」の姿として提唱されている個別最適な学びと協働的な学びの両方が実現されるであろう。

佐藤教諭が作成した「学習活動プラン」においては、本時における教師側の働きかけとして、児童が作成した動画を学級全体で視聴し、内容の工夫について共有することが挙げられていたが、次時以降にこれに取り組むことによって、協働的な学びの実現につながると思われる。

今後の児童たちの学習活動への取り組みに期待したい。

報告 C 仮定法 ～新出文法を定着させる言語活動の工夫～

(英語科 第3学年 3組 34名 授業者・文責:羽柴 萌)

①授業の概要

○単元の目標

日常的な話題について、事実や自分の考え、気持ちなどを整理し、簡単な語句や文を用いて伝えたり、相手からの質問に答えたりすることができるようにする。(話すこと [やり取り] イ)

○単元の評価規準

知識・技能	思考・判断・表現	主体的に取り組む態度
<知識> 仮定法の意味や用法を理解している。 <技能> 新しいアプリの提案について、仮定法を用いて自分の考えや気持ちを伝え合っている。	新しいアプリの提案について、聞き手が理解しやすいように項目を整理し、理由や根拠とともに、既習の簡単な語句や文を用いて伝え合うことができる。	新しいアプリの提案について、聞き手が理解しやすいように項目を整理し、理由や根拠とともに、既習の簡単な語句や文を用いて伝え合おうとしている。

○指導と評価の計画

●・・・主に学習改善につなげる評価、○・・・主に記録に残す評価

時数	学習活動	知	思	主	目指す生徒の姿
1	①仮定法と直説法の用法の違いを理解している。	●			①既習の直説法と本単元で習う仮定法の使用場面や用法の違いを理解している。
2	②「新しいアプリを考えよう」というテーマで、仮定法や既習の表現を使って、自分のアイデアをまとめている。		●	●	②「新しいアプリを考えよう」というテーマで、自分の提案を、仮定法やこれまでの既習事項を使って発表できるよう、簡単なメモにまとめている。
	新しいアプリを提案しよう。こんなアプリがあったら…				
3 (本時)	③「新しいアプリを提案しよう」というテーマで、簡単なメモをもとに自分の提案を相手にわかりやすく伝える。 ④相手のアプリの提案に対して自分の考えを伝える。		●	●	③前時にまとめた簡単なメモをもとに、新しいアプリの提案について、相手にわかるように項目を整理して伝え合っている。 ④よりいいアプリにするためのアドバイスを、根拠や理由とともに伝え合っている。

4	⑤自分が考えた新しいアプリについての提案を、レポートにまとめる。	○	○	○	⑤前時のやり取りや他の人からのアドバイスを参考に、自分の考えたアプリについて、簡単な語句や文を使ってまとめている。
---	----------------------------------	---	---	---	---

○「学びの主体」と実現のための手立て

- ・これまで学習してきた直説法と仮定法の意味や用法の違いについて、教師と生徒のやり取りや、生徒同士のやり取りの中で考えたり、気づいたりしながらやり取りしている。
- ・様々な話題について、相手とのやり取りや教師からのフィードバックをもとに、自分が伝えたい内容や表現を吟味しながら伝え合っている。

本單元における生徒が「学びの主体」となっている姿として、次のような姿を想定した。

以上の「学びの主体」を実現するために、次の手立てを講じた。

- ・実際の使用場面を想定しやすい導入とふり返りの工夫
- ・生徒が自分の考えや気持ちを表現しやすい話題の設定
- ・自分の伝えたいことをよりの確に伝えるために表現を再構築できる中間指導

②授業についての省察

〈成果〉

- ・本時では、教師が最初に前時で扱ったアプリのアイデアを Small talk で話しながら、使えるような単語を提示していったこともあり、関心を持って取り組んでいる生徒が多く、自分のアイデアを意欲的にまとめる様子が見られた。
- ・教師が生徒と同じ学習者の一人として生徒とやり取りする中で、より適切な表現ややり取りの方法（繰り返しや聞きなおしなど）を提示できた。

〈課題〉

- ・直説法と仮定法の意味や用法の違いについて、教師と生徒のやり取りの中で考えたり、気づいたりしながらやり取りする生徒の姿はごくわずかしか見られなかった。単元の前半に、もっと意味や用法に意識を向ける活動を入れたり、教師と生徒とのやり取りの中でもっと意識を向けさせるような工夫をしたりする必要がある。
- ・教師の中間指導が効果的でなかった。指名した生徒とやり取りをし、それを周囲が聞くだけの活動に終始していた。教師と生徒のやり取りから、内容について全体に問い直したり、よりよい表現がないか皆で考えたりする機会をもっと取れば、生徒が自分の伝えたいことをよりの確に伝えるための再構築にもっと生かせる指導になったのではないか。
- ・本時の授業では、メインの互いのアプリについてやり取りする活動から生徒の動きが停滞していた。メモをそのまま読んで終わりの生徒もおり、生徒同士のやり取りから、各自が自分の伝えたいことを吟味したり、表現を考え直したりする段階にまで至らなかった。
- ・自分が考案したアプリをグループで発表するのであれば、アプリ会社で開発するアプリを決定する、など、生徒がより相手に伝える必要性を感じる目的、場面、状況に設定するべきであった。生徒が興味を持つ・自分の考えを伝えやすい課題を設定して終わりではなく、生徒同士の交流をどうやって個人の表現や内容に還元していくかを考えていかななくてはならない。

報告 D “Let’s make a dream town! ~ for happiness.”

～“There is/are ….”を用いて皆が幸せになれる町について考えよう～

(英語科 第1学年3組 34名 授業者・文責:秦 美奈)

①授業の概要

○単元の目標

夢の町について、自分の考え、気持ちなどを整理し、簡単な語句や文を用いて伝えたり、相手からの質問に答えたりすることができるようにする。(話すこと [やり取り] イ)

○単元の評価規準

知識・技能	思考・判断・表現	主体的に取り組む態度
<知識> There is/are....や Because...の意味や用法を理解している。 <技能> 自分が考える「dream town」について、There is/are....や Because...を用いて自分の考えや理由を伝え合っている。	自分が考える「dream town」について、理由も含めて、既習の簡単な語句や文を用いて伝え、その内容について質問し合うことができる。	自分が考える「dream town」について、理由も含めて、既習の簡単な語句や文を用いて伝え、その内容について質問し合おうとしている。

○指導と評価の計画

●・・・主に学習改善につなげる評価、○・・・主に記録に残す評価

時数	学習活動	知	思	主	目指す生徒の姿
1	①地図を見て、町にあったらよい場所について考え、英語で表現する。	●			①場所や建物の英語の名称や There is/are... I want.... の用法を理解している。
	Let’s make a dream town! ~ for happiness				
2	②「Let’s make a dream town for young people.」というテーマに対して、ペアで意見交換をする。				②「Let’s make a dream town for young people.」というテーマに対して、ワークシートに簡単にメモや場所を示す地図を書いて自分の考えを相手に即興的に伝えたり、質問し合ったりしている。
	③「Let’s make a dream town for old people.」というテーマに対して、ペアで意見交換をする。		●	●	③「Let’s make a dream town for old people.」というテーマに対して、ワークシートに簡単にメモや場所を示す地図を書いて自分の考えを相手に即興的に伝えたり、質問し合ったりしている。

3 (本時)	④ 「Let's make a dream town for everyone in Yamagata.」というテーマに対して、ペアで意見交換をする。 ⑤ 「What is important for everyone's happiness?」「What do you want to make first?」という問いに対して、自分の考えをまとめ、相手に伝えている。	●	●	④前時に書いた簡単なメモも参考にしながら、「Let's make a dream town for everyone in Yamagata.」について自分の考えを相手に即興的に伝えたり、質問し合ったりしている。 ⑤皆の幸せのために自分が必要だと思う建物の優先順位について、理由を含めて伝え合っている。
4	⑥ 「Let's make a dream town! ~for happiness」というテーマに対して、既習の表現を使って、自分の考えを書いている。	○	○	⑥前時までの相手とのやり取りやこれまでに自分が表現したことを踏まえて、テーマに対して自分の考えを理由も含めて書いている。

○「学びの主体」と実現のための手立て

本單元における生徒が「学びの主体」となっている姿として、次のような姿を想定した。

“dream town”について、自分の考えを理由も含めて伝えたり、相手と質問し合ったりすることを通して、自分の考えを見直したり理由を補足したりしている。

以上の「学びの主体」を実現するために、次の手立てを講じた。

- ・帯活動の工夫
- ・単元を通した課題の設定
- ・小中連携の視点を活かした導入の工夫

②授業についての省察

〈成果〉

- ・個々の生徒が、自分の考える「dream town」を自由に想像し、「皆が幸せになるような町」という趣旨も含めながら英語で表現することができていた。
- ・情報端末に頼るのではなく、教科書の巻末資料や、他の生徒とのやり取りを通して、自分の英語表現を構築する生徒が多かった。

〈課題〉

- ・総合的な学習と関連させて、教科横断的な学びとなることをねらったが、生徒に「山形に関連した dream town」を考えるという意識にさせることが不十分であった。
- ・なぜ、「dream town」を皆で考えるのか、目的、場面、状況をもう少し明確にする必要があった。そうすることで、生徒が互いの「dream town」について意見を交流したり、質問し合ったりする必然性が生まれると感じた。
- ・生徒の質疑応答の場面の際に、どのような質問をしたら良いかわからずいたり、英語ではなく日本語でし合ったりしていたという点から、教師の手立てがもっと必要であったと感じた。普段の授業の帯活動をさらに活用し、生徒が即時的にやり取りできるように指導していきたい。
- ・生徒にどのような力をつけさせたいか、単元終了時、学期終了時、年度終了時、卒業時、というようにしっかりとゴールを教師が設定し、生徒とも共有していく必要がある。

幼児教育共同研究部会

遊びがうまれる環境構成（2）

部会員

地域教育文化学部：藤岡久美子 野口 徹 大森 桂 本島優子

教育実践研究科：三浦登志一 森田智幸

附属幼稚園：高梨明恵 伊藤恵里奈 伊藤真由美 安藤枝里 逸見宗史 奥山広美

1. 研究の設定

昨年より、「遊びがうまれる環境構成」という新たな研究主題を設定し、研究に取り組んできた。1年次は、保育者が「環境構成」をどのように捉えているのか、保育者の見方や捉え方についての検討を行った。保育者の「環境構成」の捉え方は、保育の経験年数などによって異なる点もあったが、どの保育者にも共通していたのは、子どもの姿をいかに見取って環境構成を行うかという見取りの重要性の認識であった。保育者は日々、子どもの姿を見取って環境構成を図り、そこでの子どもの遊びの姿からまた環境を再構成し、見取りと環境構成を常に繰り返しながら保育実践にあたっている。

そこで2年次は、子どもの見取りが保育者の援助にどう影響し、ひいてはどのような環境構成へと至るのか、その過程をより詳しく明らかにするために、「子どもの見取りと保育者の援助」を研究の副題として設定することとした。より具体的には、「子どものどんな思いから遊びがうまれているか、保育者がなぜその援助を行ったのか、環境構成の視点から振り返り、保育の質の向上を図る」ことを2年次の研究目的とする。

2. 研究の進め方

研究を進めるにあたっては、以下の方法を用いて検討を行った。

（1）日常における情報交換

- ①#Share ボード：職員室にあるホワイトボードに学年ごとの遊びの写真やエピソード記録を掲示し、どんな遊びをしているかを保育者全員で共有を行った。また、遊びを紹介しながら「教えて」ほしいことや「困っている」こともなども書き込み、互いにアドバイスし合ったり、様々なアイデアを出し合ったりした。
- ②ちょっとトーク：普段の保育中や降園後に保育者が掃除をしながらその日の子どもの姿や出来事を話したり、他の学年の先生と廊下で立ち話したり、そんなちょっとした時間の会話から、遊びの援助を見直したり、環境構成のヒントを得たりした。

（2）保育ディスカッション

保育ディスカッションでは、遊びのエピソードを持ち寄り、子どもの見取りと援助について話し合った。遊びのエピソードを話しながら、子どもの思い、保育者の思い・願い、環境構成に関する援助、悩みについて付箋に色分けしながら話し合った。

（3）事例記録

環境構成について保育者が悩みながら考えて援助してきた事例を書き起こし、それについてディスカッションしながら検討した。本年度は、特に「見取り」に関わる事項として、保育者の意図、悩み（心の声）、その援助を行うに至るまでの保育の判断（なぜその援助をしたのかの決め手）がわかるように、保育者の内面

の心情も含めて記録を取るように努めた。

3. 研究の成果

上述した2. (1)～(3)の方法を用いて、遊びがうまれる環境構成について詳しい事例検討を行った。

3歳児の事例では、子どもにとって自分の大切な道具や作り物が安心感や心地よさ、楽しさにつながっており、その姿を保育者は丁寧に見取って寄り添い、子どもの視点に立った理解と関わりがなされていた。また、環境構成においては、「一緒にイメージの世界に浸ること」が大切であることも示唆された。

4歳児の事例では、子どもの大好きなサメが心の安定につながっていることを理解し、子どもと共にサメの世界を感じ、探究し、「こんなに面白い」と楽しむ保育者の姿があった。「好きなことがあるとこんなにも楽しく自分を表現できる」子どもの姿を大切に、子どもの心に寄り添った遊びの構成がなされていた。

5歳児の事例では、保育者の声掛けや環境設定の工夫によって、温泉の遊びが多くモノや人を交えてどんどんと発展していく過程が明らかにされた。「それぞれの思いを実現できるように」常に子どもたち一人ひとりの様子をしっかりと見ながら、きめ細やかな対応の工夫や援助を行う保育者の姿があった。適切な見取りと援助を行うためには、まずは子どもをよく「見る」ことから始まるといえる。

今回の事例検討では、特に「保育者がなぜその援助を行ったのか」について問い、保育者の心情（願い、迷い、疑問・悩み、意図など）に焦点を当てて、環境構成に至るまでの過程を丁寧に明らかにした。保育のさまざまな場面で、保育者は時に迷い、悩み、戸惑いながらも、それでも常に子どもの側から、子どもの世界を感じ、子どもと共にあろうとする。そうした保育者の心のありようがどの事例からも共通して強く感じられた。適切な見取りのためには、まずは子どもに心を寄せ、子どもに目を向け、子どもの心の世界を感じようとする。この基本的姿勢は不可欠であり、ここからすべての援助が始まるといえる。

次年度は、保育者の見取りとそれに基づく援助、そこから構成される環境について、さらに事例検討を重ねて詳しく考察していく予定である。

引用・参考資料

山形大学附属幼稚園（2025）研究協議会Ⅲ 遊びがうまれる環境構成

（文責 本島 優子）

学校外教育共同研究部会報告

1. 本年度研究活動の概要

本部会は、本年度、部会長をはじめ全6名（地域教育文化学部：廖曦彤講師、附属特別支援学校：小山友子教諭、藤本沙織教諭、早坂美紀教諭、山科友理恵教諭）によって構成された。以下、本年度の活動報告を行う。

2. 研究テーマについて

(1) 本年度研究テーマ

「学校外・学卒後の障がい者の学びや社会とつながるための支援」

(2) 本年度研究テーマのねらいと研究方法

本年度も昨年度に引き続き、主に学校外・学卒後の障がいを持つ子ども・若者の「学び」について、近年、文部科学省も提起する「特別支援教育の生涯学習化」の観点をつまみ、その現状と支援の実態を理解することをねらいとした。

昨年度は放課後等デイサービス2箇所の見学と障がい児を受け入れている学童保育の見学を実施した。

本年度は昨年度に引き続き、放課後等デイサービスの見学に加え、障がいのある児童を受け入れている学童クラブの見学を本年度こそ実現すべく、調整を図ることとした。

ゆえに第1回打ち合わせ（2024年6月27日）では、本年度の活動を以下のように確認した。

① 学童クラブにおける障がいのある子どもの対応の見学

② 放課後等デイサービスの見学

③ 「一般社団法人こねる※」の事業見学

※「ぎやらりーら・ら・ら」の武田和恵氏が本年度より立ち上げた団体。

3. 本年度活動について

(1) 打ち合わせ・話し合い

① 打ち合わせ

期 日：2024年6月27日（木）16時30分～17時15分

場 所：附属特別支援学校会議室

出席者：全6名

内 容：本年度の活動について確認を行った（上記参照）。

② 第2回打ち合わせ

期 日：2024年11月7日（木）16時～17時

場 所：附属特別支援学校中3教室

出席者：全6名

内容：実際の見学先の調整を行ったほか、部会長が担当する講義に特定非営利活動法人クローバーの会アットやまがたの樋口代表が出講される見込みであることが説明され、それへの参加も活動の一環とすることが提案された。

③ 最終ふりかえり

期 日：2025年2月6日（木）16時～17時

場 所：附属特別支援学校中3教室

出席者：全5名

内容：見学・聴講のふりかえりと今年度事業全体のふりかえりを行い、次年度への見通しについて意見交換を行った。

（2）放課後等デイサービス見学

① 山形市「陽だまりクラブ」

期 日：2025年1月16日（木）16時～17時

当日は部会員6名が全員参加した。「陽だまりクラブ」を運営する「山形市地域福祉事業所陽だまり」は、東京に本拠をもつ、労働者協同組合労協センター事業団に属する事業所である¹。同事業団はいわゆる、ワーカーズコープである。ワーカーズコープとは、「働く人びとや市民がみんなで出資し、経営にみんなで参加し民主的に事業を運営し、責任を分かち合って、人と地域に役立つ仕事を自分たちでつくる協同組合」であり、「働く人たち、サービスを利用する利用者や家族、地域に住む人たちと“協同”しながら、みんなで事業を運営」し、「意見を出し合い、話し合いをしながら、新しい仕事や地域活動に挑戦」し、「みんなで協同し、「ともに生き、ともに働く」社会をつくる『協同労働』を地域のみなさんに伝え、誰もが安心して暮らせるまちづくりを目指す」ものである²。

さらに、「陽だまり」のパンフレットにおいて、組織の基本原理は、①組合員が出資すること、②その事業を行うに当たり組合員の意見が適切に、反映されること、③組合員が組合の行う事業に従事すること、の3点が挙げられているが、このように仕事そのものを協働の形態で創り出し、労働者自身が経営に参画していく民主的な運営がワーカーズコープの前提となる。

2020年12月に制定、2022年10月1日に施行された労働者協同組合法により労働者協同組合労協センター事業団が設立された³が、それ以前は特定非営利活動法人与企業組合法人を使い分けて事業委託等を受諾していたが、同法により労働者協同組合として法人の統合化がなされたという⁴。

山形市の事業所の開設は2013年4月1日で、当初は放課後等デイサービス「陽だまりクラブ」と高齢者対象の「陽だまりサロン」が同時に開設された。その後、2016年8月からは子ども食堂「陽だまり食堂」を開設、2023年1月からはお惣菜・お弁当販売を開始、2024年4月から移動支援（高齢者向け）を開始して

¹ 同所パンフレットによる。

² 労働者協同組合ワーカーズコープ・センター事業団HP「ワーカーズコープとは」(<https://workers-coop.com/ワーカーズコープとは/>) 最終閲覧日 2025年2月7日。

³ 註1前掲。

⁴ 2025年2月13日付けの山形市地域福祉事業所陽だまりからのメール回答による。

いる⁵。

今回見学をさせていただいたのは、放課後等デイサービス「陽だまりクラブ」であった。対象者は障がいのある小学生から高校生であり、営業日は月曜日から土曜日（祝日等を除く）、サービス提供時間は月曜日から金曜日は13時30分から17時、土曜日や学校長期休業日は10時から17時となっている⁶。定員数は「ふわり（1階）」は1日当たり10人、「ぼかぼか（2階）」も同じく1日当たり10人となっており、利用料金は世帯年収により異なる⁷。保育士、児童指導員の有資格スタッフが対応し、感覚育て・からだ育て・社会性育てのプログラムが実施されている⁸。

なお、「ふわり」では、「プログラムの流れを視覚的構造化し見通しを持った活動を心掛けています。部屋数が多いことを生かし、プログラムによって部屋を変えながら、子ども達の意欲を引き出すような取り組みを考えています。褒める事を大切にしながら、その子にあった関わりを目指していきます⁹」とされており、「ぼかぼか」では、「広い室内を活用して、子ども達に自主的に遊びを選んでもらい、のびのび充実感を味わってもらいたいと考えています。土曜日や学校の長期休暇期間などは必ず外出し、からだを動かしたり、自然の刺激に触れるようにしています。また四季の行事の制作物など、手作業の取り組みを大事にしています¹⁰」とそれぞれ、プログラム内容を分けているようであった。

当日もベテランの経験豊富なスタッフが個々の対応、集団での対応にそれぞれ配慮して当たっていることがうかがわれ、子どもも落ち着いた動きとなっていた。

本事業所には附属特別支援学校の児童・徒合わせて6人が利用しており、見学に赴いた教員も興味深く目を配っていた。当日個々の感想は後掲する。

（3）特定非営利活動法人クローバーの会アットやまがた：樋口代表講演の聴講

期 日：2024年12月17日（火）16時20分～17時50分

会 場：地域教育文化学部3号館332教室

当日は部会員6名が参加した。本講義は部会長が担当する地域教育文化学部授業「生涯学習支援論B」の一環として実施された。

現在、市内南原町にある、特定非営利活動法人クローバーの会@やまがた（法人登録上は「アットやまがた」）は、2014年に現代表の樋口愛子氏が、長女の不登校を契機に、青少年の居場所づくりを行っていたNPO（任意団体）「ぷらっとほーむ」を知り、スタッフとして参加。同NPOの事業の一つとして、不登校やひきこもりの子どもをもつ親の会を発足した¹¹。翌2015年4月には「ぷらっとほーむ」から独立し、任意団体「クローバーの会@やまがた」として活動を開始、2019年4月からは前年に解散した「ぷらっとほーむ」の事業を引き継ぎ、「山形県若者相談支援拠点設置運営事業」を受諾し、以後、不登校やひきこもりの相談、子ども

⁵ 同上。

⁶ 註1前掲。

⁷ 同上。

⁸ 同上。

⁹ 山形市地域福祉事業所陽だまりHP中、「障がい児通所支援放課後等デイサービス陽だまりクラブ ふわり」
(<https://mkhdmr.roukyou.gr.jp/club-fuwari.html>) 最終閲覧日2025年2月7日。

¹⁰ 山形市地域福祉事業所陽だまりHP中、「障がい児通所支援放課後等デイサービス陽だまりクラブ ぼかぼか」
(<https://mkhdmr.roukyou.gr.jp/club-pokapoka.html>) 最終閲覧日2025年2月7日。

¹¹ 山形県男女共同参画センター「チャレンジ応援やまがた」中「特定非営利活動法人クローバーの会@やまがた理事長樋口愛子さん」（2023年7月取材）(https://challenge.yamagata-cheria.org/archives/challenge_jirei/2069) 最終閲覧日2025年2月7日。

や若者が気軽に集えるフリースペースの運営などを開始した¹²。同年からは「フリースクールよつば」も開始した。2022年4月には特定非営利活動法人となり、現在に至る¹³。

現在の南原町での事業所における開設事業は、親の会（毎月第3水曜日、19時から21時）、相談窓口（来所相談、出張相談）、フリースペース（火・水・木・土の各曜日14時から17時）、子ども・若者食堂「みどり町子どもひろば」（概ね第2・第4土曜日）、不定期開催のプチ・フードパントリー、「フリースクールよつば」（毎週、火曜日から金曜日10時から14時まで開設）などとなる。その他、樋口代表は各地の親の会の立ち上げや支援に東奔西走する毎日である。

当日の講義は、「クローバーの会@やまがたの活動について～不登校でも大丈夫な地域社会をめざして～」と題したもので、不登校になる理由を会が独自に行った調査結果も交えて説明し、保護者としての経験、支援者としての経験をふまえ、不登校を「自らの力で命と尊厳を守る権利の行使」ととらえなおす視点の提示を行った。そして不登校の背景にある貧困や孤立を乗り越えるため、コミュニティの再生や創出の必要性であること、そしてこれら全てに底流するのが、クローバーの会がこれまで創りだしてきたような「第三の居場所」の必要性であることがまとめとして示された。

4. 部会員のコメント

(1) 「陽だまりクラブ」について

【藤本部会員】

実態が様々な児童生徒が利用しており、実態に応じて活動内容や場を分けていることが分かった。学校の宿題を一人で進めている利用者や、指導員と一緒にゲームなどに取り組んでいる利用者があり、全員での活動を行いながら、それぞれのやりたいことをする時間を確保していくことの難しさを感じた。子ども食堂やお惣菜、お弁当販売などでは、地域の方が調理や食材の調達に協力してくださっているとのことで、地域の方々の協力があることを知った。

【早坂部会員】

陽だまりさんでは、様々な実態の子どもたちが利用していることが分かった。実態に合わせ、活動の部屋を分けて活動しているということだった。ペットボトルのラベルはがしなど作業的な活動をする利用者、レクリエーション、学校の宿題をする利用者などがいた。ペットボトルは保護者や職員だけでなく、地域の方が持ってきてくれるということで、地域とつながっていることが伺えた。

また、子ども食堂や保護者のための惣菜販売など、利用者だけでなく家庭を支援する取り組みもされていた。地域のボランティアの方が子ども食堂や惣菜作りの手伝いをしているということで、長年地域と密着してきた施設であることが分かった。このような家庭支援も行っている児童デイサービスは少ないと思われるので、貴重な取り組みだと感じた。

【小山部会員】

利用しているお子さんの実態や相性に合わせてグルーピングしたり、活動内容を設定したりしていることが分かった。様々な実態がある中での集団活動を、安全に楽しく行うために、スタッフ間で子どものねらい

¹² 「クローバーの会@やまがた」パンフレットより。

¹³ 註11前掲。

や支援の仕方などを共有し、連携を図りながら運営をなされている印象を受けた。ボウリングで順番を決めるときに一人ひとりの希望を聞いたり、ボールを投げる位置や使うボールの大きさなど個に応じて変えていて、一人ひとりが満足できるように工夫されていることも分かった。ホワイトボードに文字を書いて気持ちを伝えようとする子どもの姿があり、スタッフさんに伝わったと感じた瞬間、その子が大きく頷く場面がみられた。

文字はコミュニケーションのツールとして有効であると改めて感じたし、学校で行っている支援と放デイで行っている支援で有効なことを共有していけるとよいな、と感じた。

【山科部会員】

今回の見学を通して、地域に開かれた放課後等デイサービスの在り方について考えた。「放課後等デイサービスガイドライン」においては、放課後等デイサービスは地域支援を行うにあたり、放課後等デイサービスを利用することもが地域の様々な場面で適切な支援を受けられ、地域の中に居場所を持つことができるよう、関係機関等と連携することが重要であることから、普段から、地域全体の子育て支援を活性化するためのネットワークを構築しておくという視点が必要である、とされている¹⁴。まさに、陽だまりさんは「地域の中の居場所づくり」という点において、積極的な活動を行っていると感じた。昨年訪問させて頂いた、放課後等デイサービス「月のひかり」さんでも、地域における居場所づくりを大変重要視されていた。「地域に開かれた学校」から、「地域のともにある学校づくり」が大切とされているなかで、何か放課後等デイサービスさんと連携できるものはないだろうか考える。

また、地域の方のご協力のもと、子供食堂やお弁当、総菜販売でも家庭支援をしていることが分かった。放課後等デイサービスに関連する様々な法改正も進むなかで、保護者は利用する放課後等デイサービスをどのような理由、目的で選択するのかについてもぜひ知りたいと感じた。

【廖部会員】

今回、初めて障がい児の通う放課後等デイサービスの福祉施設を見学した。見学したのはちょうど放課後、16時半過ぎ頃。施設では室内活動が行われていた。1階では、職員の方や地域の方が集めたペットボトルを使って、キャップを外して分別するという活動が行われた。職員の方が、キャップを分ける際に使用する、ダンボール等で制作されたスマートボールのような遊びツールを紹介してくれた。2階の部屋では、7名ほど障がいの程度が異なる子どもが2-3名のスタッフとともに活動していた。ボウリング、マッチングゲームの後、絵本の読み聞かせ、紙芝居（終わりの会）が行われた。子どもたちが持つ障がいの程度が異なるため、一斉に活動をしたり足並みを揃ってはじめることが難しかった。自分のやりたいことをして、ほかの皆の遊びに参加しない子どもがいたが、スタッフが何度も声をかけたり、一緒に遊ぼう、と呼びかけていた。子どもが見学者へ挨拶してくれたり、スタッフが全ての子どもに気を配っていたり、終始、家にいるような暖かい時間が流れていた。職員の話によれば、ここでは地域や利用者の保護者の方が提供した食材を使った子ども食堂、お惣菜を安い値段で販売しているなど共助的な事業も行っている。

施設紹介によると「陽だまり」は労働者協同組合の形で運営されている。今回はじめてこのような形で運

¹⁴ 子ども家庭庁「放課後等デイサービスガイドライン」(https://www.cfa.go.jp/assets/contents/node/basic_page/field_ref_resources/253aba4f-3ce0-4aa1-a777-3d42440f1ca2/948b7b17/20240712_policies_shougaijishien_shisaku_hoshukaitei_118.pdf) p. 33

営される福祉施設を見学でき、その実態を少し知ることができた。ほかの企業が（指定管理者として）運営している児童クラブに行ったときに感じた職員が「仕事をこなしている」感ではなく、ここのスタッフ1人ひとりが、通所している子どもと一緒に働いている人のことを家族や仲間のように一緒に時間を過ごしているように感じた。

このような雰囲気現場であれば、子どもが単に通所して時間を潰すような場所ではなく、子どもと職員、関わっている者たちがゆっくりと関係性づくったり助け合ったり支え合ったり、やりたいことを一緒に考えたり一緒にできるような居場所づくりが可能ではないでしょうか。

（2）クローバーの会アットやまがた：樋口代表講義

【藤本部会員】

学校に行けなくなった時点で、心身がオーバーしている状態であり、不登校とは自らの命と尊厳を守る権利の行使だということをお聞きし、学校としての関わり方を考えさせられた。現在支援室登校の児童に対して、少しでも教室での学習に参加し、将来的には教室復帰してほしいと願い、教室環境の整備や個に配慮した教材準備等を行って支援している。しかし、教室にいられなくなった原因を探りしっかり解決すること、子どもたちが自分に向き合い、自分を知り、自分らしくイキイキと生きていけるようになるための支援を行うことが大切であると感じた。

【早坂部会員】

講義の中で、「不登校をとらえなおす」、「不登校は命の問題」という言葉をお聞きし、改めて学校での対応の在り方を見直さなければならぬと感じた。学校の教員としては、少しでも学校に登校してほしい、この時間だけでも参加してほしいと思ってしまう。しかし、不登校になる原因は本人も分からない、言語化できないモヤモヤがあるということ。原因探しをするのではなく、子どもが安心できる居場所を自分で選ぶということを理解し、家庭と学校、関係機関とが情報共有していくことが大切なのだと感じた。

【小山部会員】

不登校の原因に関するアンケートで最も多い回答が「教員との関係をめぐる」ものということに関して、ショックだったと同時にその事実を受け止めなければならぬと感じた。また、ある意味 SOS のサインなのではないかとも感じてしまい、『助けたい』と思った。不登校のとらえおしは、その子のこと（その子の背景もすべてふくめて）を理解し、その子に寄り添い必要な支援を行っていくことなのかな、とも思った。そのためには、学校とフリースクール、場合によっては福祉も連携し、互いに情報を提供・共有しながら、チームとして同じ方向を見て、その子とその子の家族の安心感につながる拠り所（場所、人、物）を提供していくことが大切と思った。そのうえで、その子の心が動く、動くきっかけとなるような体験、活動を準備していきたいと思った。

【山科部会員】

講義に参加して、「不登校は命の問題」という言葉が心に残った。そして、当事者同士のつながりも大切だと改めて感じた。

山形県では、「第7次山形県教育振興計画」において、フリースクール等の民間団体との連携や学びの多

様化学校の設置推進等、不登校児童生徒の学びの機会の確保・不登校支援ハンドブックの周知等による保護者等の理解促進などを掲げている¹⁵。

来年度には上山市に学びの多様化学校が開設されることも決まっているが、子供本人が過ごしやすく、その「命」を守ることができる場所の選択肢が増えることは良いことと思う。今後も山形県における最新の動向も確認しながら、よりよい対応方法を考えていきたい。

その際、学校現場が協力できることもあるだろうかと考えるが、不登校の原因によっては学校が協力すること自体を良く思わない保護者もいると思うので、その際には支援に入ろうとすることが、学校と本人との繋がりが切れる可能性になり、その難しさも感じる。

講義を通して、不登校と生活困窮との関連性についても知った。「不登校」という言葉で片づけず、教育と福祉の連携を重視しながら、できることを考え続けていきたい。

また、不登校児のセルフネグレクトについても何か課題があるのか詳しく知りたいと感じた。

【廖部会員】

不登校と引きこもりに関する統計から、「不登校」と「家に引きこもる」はイコールではないことを改めて確認できた。

不登校に至った理由・背景は一人ひとり異なり、行けなくなった時点で限界に来ているという話を聞いて、それは言い換えれば、その子が、傷つけられてきたその状態において自分が生きていくために「これしかない」選択肢を本能的に選んでいると言える。その際に、学校以外の選択肢がない/知らない/親や周りからの理解や支えがない/一緒に考えてくれる人がいないと、学校から逃げることにしか解決法がないのである。息が詰まってしまい、どこへ行けば良いのか、何をすれば良いのかが考えられなくなってしまふ。その際に、自分がりラックスして安心して過ごせる場所（他者に迎合して振る舞うことや、他者や集団の話に合わせる必要がない/何をしても否定されたり笑われたりされない場所、すなわち居場所に言い換えることもできる）がなければ、学校に行く辛さを考えるだけで苦しいのに、人に相談するのはむしろその苦痛をレベルアップさせてしまうだろう。

自分の学生時代を振り返りながら考えると、例え1人でもグチや本音を言える仲間/親友/家族がいれば、救われると思うが、人と人の関係性は1日で成り立つものではない。講義での、我々人間はこの30年間色んな「面倒な繋がり」を切ってきた、という話から、それは言い換えれば、そうした他者との繋がりを作る「面倒くささ」を避けてきたとともに、多くの時間を一緒に費やしていくことで構築できる強固な関係性を持つ仲間（危機に瀕した際に相談できる人）ができる機会も減らしてきたということになる。

自分の悩みや困難を解決し、本当の意味で自分を成長させられるのは、自分自身のみ。人に助けをもらうということは、自分を開示し、問題解決したり成長できる「レディネス」（心身の準備性と言い換えることができる）が整っている状況において成り立つと考える。社会構造の変化で孤立化されてきた個体が形成されているコミュニティのありようをともに考えたり、安心して自己開示や自己成長のできるような助け合える環境作り、が何よりも重要と感じた。そういう意味では、クローバーの会におけるフリースクールなどの試みは、そうした前提においたとても重要な試みである（現在の問題解決に役たつ）。同時に、通っている子ども、ボランティアの大学生など関わる人はそうした考え方を受け入れることで、大人になった際にそうした

¹⁵ 「7次山形県教育振興計画（素案）概要版」（<https://www.pref.yamagata.jp/documents/35772/1-1soangaiyou.pdf>）最終閲覧日 2024年12月19日。

共助的なコミュニティを続けていく重要な役割を担うようになる（未来で役たつ）と思う。

4. 次年度に向けて

次年度は、実際にクローバーの会を訪問すること、障がい児を受け入れている学童保育の視察、引き続き、さまざまなミッションや特色をもつ放課後デイサービスの見学等を実施することが部会員の希望として示された。

また、廖部会員による、附属学校園を始め、多様な子どもたちを対象とした、アートワークショップも他の部会と連動しながら実施することも提案された。

具体化に向けて新年度、新たに検討を進めたい。

山形大学地域教育文化学部
(部会長) 安藤 耕己

令和6年度 道徳教育共同研究部会報告

部会員

大学 吉田 誠
附属小学校 勝木支保
附属中学校 神保秀太郎 櫻井真理 秦 美奈

研究テーマ：発達段階を踏まえた指導と評価の一体化

1. はじめに

昨年度の共同研究部会報告では「発達段階を踏まえた指導と評価の一体化」を研究テーマとして、ねらいの8類型に基づく8つの探究課題を基に設定した複数の発問を提示し、児童生徒が発問に示された順番に沿ってオンラインホワイトボード上の付箋に回答を記入し、記入した内容について話し合う形で授業を進める課題循環型授業を山形大学附属中学校で実施した結果を基に、発達段階を踏まえた指導と評価の一体化の方法について検討した。今年度は引き続き「発達段階を踏まえた指導と評価の一体化」を研究テーマとして、課題循環型授業の発展形である課題探究型授業の実践結果を基に発達段階を踏まえた指導と評価の一体化の方法について検討する。

2. 課題探究型授業および実践の概要

課題探究型授業は、田沼茂紀編『道徳は本当に教えられるのか』東洋館出版社 2023 年の第2章「内容理解と資質・能力発達の両立」で筆者が示した、ねらいの8類型の複数の視点から探究したい課題を自分たちで設定した上で課題に回答する授業形態である。

道徳科ねらいの8類型をもとに多面的・多角的な教材研究を行ってきた山形大学附属中学校では、研究主題として「生徒が学びの主体となる」姿を、自ら問いを生む生徒の姿と捉え、前年度に課題循環型授業により、類型別に設定された複数の発問について生徒が答えを考え進めていく授業実践を積み重ねてきた。今年度は前年度に課題循環型授業を実践した第3学年を対象にねらいの8類型に基づく課題探究型授業を複数回実践しながら8つの視点に基づく発問例の提示の仕方を改善してきた。現在は類型別発問の視点をわかりやすく生徒向けに直したものを生徒と共有し、生徒が自ら問いを設定できるようになっている。今回の実践では道徳科ねらいの8類型から考えられる類型別発問を生徒向けの言葉に置き換えてわかりやすく整理した「問いの視点シート」（表1）を作成し、生徒に配布して課題探究型授業を実践した。

本時の授業では前年度に課題循環型授業を実施した際の教材「宝塚方面行き—西宮北口駅」と同じく「順法精神、公德心」を内容項目とした「缶コーヒー」（『改訂 新しい道徳3』東京書籍）を用いて、「公共の場でのルールやマナーの意義を理解し、それらを守ることの大切さを自覚するとともに、みんなが安心して過ごせる社会を築こうとする道徳的実践意欲を育てる」ことをねらいとして設定した。

今回の授業では、生徒が様々な問いに出会うことが予想されることから、授業者は、生徒が設定した問いを尊重しつつ、生徒同士の議論を活性化させるファシリテーターとして生徒の学びに伴走する。実践に先立って、授業者は「問いの視点シート」の発問例①～⑧の視点に基づいて教材分析を行った。

表1 ねらいの8類型に基づく「問いの視点シート」

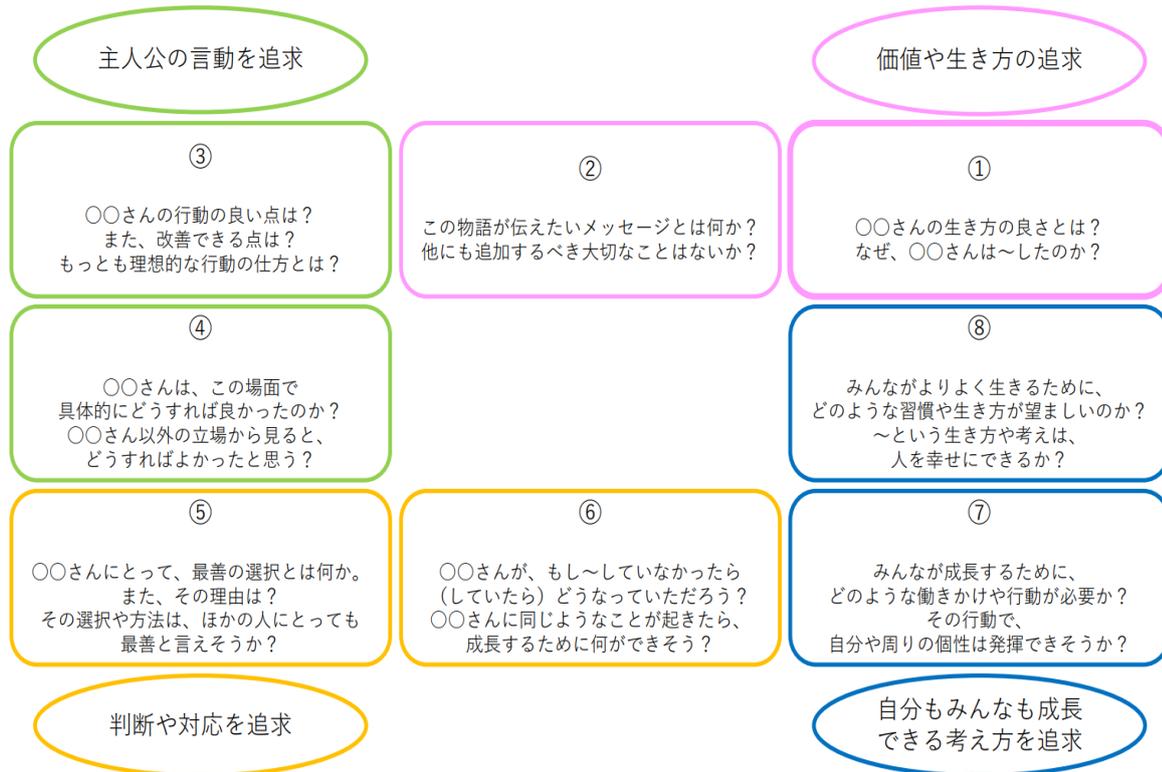


表2 ねらいの8類型の発問例と本教材で考えられる発問

追求の方向性	ねらいの8類型と発問例	本教材で考えられる発問
価値や生き方を追求する	①生き方の理想追求型 〇〇さんの生き方の良さとは？ なぜ、〇〇さんは～したのか？	「なぜ、女性の様子を見ていた竹内さんは黙っていたのだろう」「なぜ、私は自分が足を引っ込めればよかったと謝っているのだろう」
	②価値の理想追求型 この物語が伝えたいメッセージとは何か？ 他にも追加すべき大切なことはないか？	「この物語が伝えたいメッセージとは何か」「ルールやマナーを大切にすることでよいのか」
主人公の言動を追求する	③行為の理想追求型 〇〇さんの行動の良い点は？また、改善できる点は？ 最も理想的な行動の仕方とは？	「私、竹内さん、女性の行動の良い点、改善できる点は何か」「私、竹内さん、女性の最も理想的な行動の仕方とは何か」
	④行為スキル追求型 〇〇さんは、実際の場面でどうすれば良かったのか？ 〇〇さん以外の立場から見ると、どうすれば良かったのか？	「私、竹内さん、女性はそれぞれどうすれば良かったのか。また、その対応は他の立場から見るとどのように捉えられるだろう」
判断や対応を追求する	⑤行為判断力追求型 〇〇さんにとって、最善の選択とは何か。また、その理由は？ その選択や方法は、ほかの人にとっても最善と言えるか？	「私、竹内さん、女性にとって最善の選択とは何だったのか。また、その理由は？」「竹内さんが自分自身で女性に注意するというのは、私や女性にとっても最善か？」
	⑥状況適応追求型 〇〇さんが、もし～していなかったら（していたら）どうなっていたら？ 〇〇さんに同じようなことが起きたら、成長するために何ができそう？	「もし、コーヒーがこぼれる前に竹内さんが注意していたらどうなっていたら？」「私に同じようなことが起きたら、何ができそう？」

すす できる 自分も 考え 方 追 求 成長	⑦集団の成長追求型 みんなが成長するために、どのような働きかけや行動が必要か？ その行動で、自分や周りの個性は発揮できそうか？	「この電車内において、みんなが安心して過ごすためには何が必要か」
	⑧人格の向上追求型 みんながよりよく生きるために、どのような生き方（習慣）が望ましいのか？ ～という生き方や考えは、人を幸せにできるか？	「公共の場でみんなが安心して過ごすために、どのような習慣や生き方が望ましいのか」

本教材は、登場人物が複数存在するため、生徒の問いも様々な立場に立って創造されることが予想される。そこで、生徒が本教材で問いを設定した場合、表2に示すような発問が創られるであろうと予想した。その上で、授業者も主人公の視点からのみならず、立場を切り替えて考えさせることを意識し、生徒が創造した問いを整理する支援を行うことにした。

生徒が物事を広い視野から多面的・多角的に考えるために、本時は3、4人のグループで問いを精選し、その問いに対する意見を聴き合う時間を設定した。その際、他のグループが設定した問いを全体に共有するため、スクリーンに全グループの設定した問いを表示することにした。これにより、意見を出し尽くしたグループが他のグループの問いを考えることも可能となる。例えば、自分たちの設定した問いと近い番号の問いを選択すれば、同じ追求の視点で議論を深めることができ、離れた番号の問いを選択すれば、多面的・多角的に議論することが可能である。課題循環型授業を実施した経験を踏まえて生徒たちが自らの議論の広がり、深まりを求めて問いを選択できる環境を整えつつ、上記のような選択の仕方を促すことを意識した。

実際の授業では、生徒は授業開始2分前から着席し、授業に向けた準備を行う習慣があるため、この時間から教材文を読み進めるよう指示した。生徒に対し、「読み終えて、どのようなことを感じましたか」と初読の感想を問うと、女性のマナーの悪さを指摘する声が上がった。そこで、「2023年度駅と電車内の迷惑行為ランキング」（日本民営鉄道協会調べ）を提示し、1～3位を予想させた。電車やバスなど、公共の場では守ってほしいルールやマナーがあることを確認するとともに、「みんなが安心して過ごせる社会の実現」という本時の主題を生徒と共有し、問いの創造につなげた。

続けて、「問いの視点シート」に沿って、まず個人で問いを創造する時間を取った。事前の想定通り、女性・私・竹内さんすべての立場に対する問いが創造された。その後、グループで問いを精選し、その問いについて議論する時間を取った。初読の感想では、女性のマナーに着目する感想が多かったが、この時点で竹内さんの言動に着目するグループが出てきた。そこで全体共有の場を設け、「なぜ、竹内さんは注意をせず、黙っていたのか」という問いについて考えていたグループを指名した。この問いに生徒からは「面倒なことに巻き込まれたくないと思っていたから。」「イヤホンをつけていたから、注意しても無駄だと思っていたのではないだろうか」「注意するとトラブルになるから」という意見が出された。

これらの意見から、竹内さんの判断により、結果的にコーヒーがこぼれたという見方があることを確認した。その上で、そもそも女性がこぼれるかもしれない場所に缶コーヒーを置いていたことに責任があるという見方、さらには、私がしっかり女性が認識できる注意をできなかったという見方が存在することについて議論していたグループへ指名し、問いを共有した。「コーヒーがこぼれてしまったのは、誰が原因か」という問いである。この問いに対するクラス全体からの意見は以下のとおりである。

・私にも女性にも責任があると思う。私は、もう一度聞こえるように、または気づいてもらえるようにジェスチャーなどで注意するべきだった。竹内さんは私の注意が届いていない時点で注意するべきだった。

・一番の責任は女性にあると思う。動いている電車の中で、こぼれやすい缶コーヒーを置いている時点で想定が甘かったと思う。

・まずは女性が悪いと思う。身の回りを見ていない。だけど、それをちゃんと注意しなかった竹内さんも悪い。

・こぼれる原因を回避する方法をいくつとれるのか、それぞれの立場から考えました。竹内さんと私は、注意することでこのトラブルを回避するしかない。しかし、女性は、飲み物を水筒に入れてきたり、缶コーヒーを手に持っていたりすることで回避できたため、女性が一番責任があると思いました。

・全員同じくらい悪いと思う。友達と話したとき、女性はそもそもコーヒーを置いていることを悪いと思っておらず、マナーの前提が異なっている可能性があるという話になった。マナーの前提が異なるのであれば、私と竹内さんが注意するしかないと思います。

最後の生徒の発言にある「マナーの前提」という言葉から本時の主題について再考する振り返りを記入するよう指示した。「マナーやルールの前提があいまいな社会で、みんなが安心して過ごせる社会を実現するにはどうすればよいか」という振り返りを行い、授業を終了した。

3. 自我発達段階に基づく分析

まず、本時の授業での生徒のワークシートの記述について、各自我発達段階に見られる記述の特徴に基づいて自我発達段階の評価を行った。生徒 32 名についてワークシートの記述から評価された自我発達段階は、表 3 に示したように、定型的で大人や教師の言葉の受け売りの表現に留まっていたり、自分の感情や思考を投影した単純な他者理解に留まっていたりすると評価された順応的段階の生徒が 2 名。視野は狭いが自分なりの解釈に基づいた意見を表現している、あるいは、自他の内面に関心を持ち始めるが類型的な感情の捉えに留まっていると評価された自意識的段階の生徒が 13 名。一般化可能で適切な人間理解に基づいた意見を表現している、あるいは、自他の言動の理由や背景を適切に踏まえた感情の捉えができていますと評価された良心的段階の生徒が 16 名。自分の視点や意見を相対化した見方を表現している、あるいは、自他の良い面と悪い面の両面を同時に捉えることができていると評価された個人主義的段階の生徒が 1 名であった。この結果は、昨年度課題循環型授業を実施した際の分析結果とほぼ同じ分布となっている。

次に各グループで精選した問いとそれに対する回答について、グループ毎の「問いの視点シート」に記入した問いと付箋に書いて貼った問いの回答および各自のワークシートの記述を基に検討する。本研究においては、思考の「深まり（垂直的発達）」とは一つ後の自我発達段階の視点や思考が見られることを、「広がり（水平的成長）」とは現在の自我発達段階における思考の深まりや視野の広がりが見られることを指すこととする。

A グループは良心的段階 2 名、自意識的段階 2 名からなり、全体に共有された「コーヒーがこぼれてしまったのは、誰が原因か」という問いを出したグループである。このグループでは、③行為の理想追求型「自分が悪い事や失敗してしまった時の正しい謝り方とは？」、④行為スキル追求型「『私』はどのような行動が最適だったか？」、⑤行為判断力追求型「竹内さんが何か言ってあげればよかったのでは？」

表3 評価された自我発達段階の分布

自我発達段階の分布	記述の特徴	ワークシートの記述例
順応的段階：2名 (6.3%)	<ul style="list-style-type: none"> ・定型的で大人や教師の言葉の受け売りの表現に留まっている ・自分の感情や思考を投影した単純な他者理解に留まる 	<ul style="list-style-type: none"> ・一人ひとりが人として最低限のルールを意識し、自分本位にならないことが大切だと思った。 ・きちんとした注意ができる人と、その注意を聞ける人の関係を築くことができれば安心して過ごせると思います。
自意識的段階：13名 (40.6%)	<ul style="list-style-type: none"> ・視野は狭いが自分なりの解釈に基づいた意見を表現する ・自他の内面に関心を持ち始めるが類型的な感情の捉えに留まる 	<ul style="list-style-type: none"> ・個々の考え方をよく知ることが有効だと思います。意外にも個人の常識やマナーが別人や社会全般の常識やマナーと異なることはよくあることらしく、だからこそ大切だと思います。今後はこれを念頭に置いておきたいです。 ・私ははっきり言うことが大切だと思いました。相手がどんな反応をするかわからないので注意するには少し勇気が必要だけど、誰かに指摘されないと自分の間違いに気づけないこともあるので相手に伝わるように言うことが大切だと思いました。
良心的段階：16名 (50.0%)	<ul style="list-style-type: none"> ・一般化可能で適切な人間理解に基づいた意見を表現する ・自他の言動の理由や背景を適切に踏まえた感情の捉えができる 	<ul style="list-style-type: none"> ・人には様々な価値観・考えがあり、その中で集まって何かする際にトラブルがあるかもしれないが、共通で持っているべきと考えるのは相手への思いやりだと思います。それを持つことで他人に気遣う行動ができるし、トラブルも発生しづらくなると考えます。 ・一人ひとり前提が違うのは仕方ないことでみんなが一つのことを合わせるの難しいけれど、周りから見て迷惑と思ったら、その人のためにも気づかせてあげるともっとみんなが幸せになると思います。自分自身もできるだけマナーやルールを考えて迷惑にならないよう生活していきたいと思っています。
個人主義的段階：1名 (3.1%)	<ul style="list-style-type: none"> ・自分の視点や意見を相対化した見方を表現する ・自他の良い面と悪い面の両面を同時に捉えることができる 	<ul style="list-style-type: none"> ・育った家庭などによりマナーの前提は違うかもしれないから気づいた人は注意していくべきだと思う。言い方によっては相手を怒らせたり傷つけたりするかもしれないし、注意される側も相手を不快にさせるかもしれないのでどちらも相手を思いやった言動を心がけるべきだと思う。しかし大前提として自分からマナーやルールに気をつけることは必要だと思った。

の問いから⑥状況適応追求型「コーヒーが落ちてしまったのは誰が原因だろうか」へと思考をつないだ後、⑧人格の向上追求型「他国の人が来日した時、日本のマナーを守ってもらうには？」の問いを立てた。これらの問いからは、自分（女性）、「私」、竹内さんと問いの視点を変えた上で「誰が原因だろうか？」と問いをつないだと考えられる。そして、自意識的段階と評価された生徒から出された「他国の人が来日した時、日本のマナーを守ってもらうには？」という一見、的外れにも見える問いによって、外国人などマナーを知らない人の存在にも目を向ける形で思考を広げることができている。その結果、「他国の人が来日した時、日本のマナーを守ってもらうには？」の問いを出した生徒の振り返りでは「個々の考え方をよく知ることが有効だと思います。意外にも個人の常識やマナーが別人や社会全般の常識とは異なることはよくあるらしく、だからこそ大切だと思います。」と書いているように、視野の広がり（水平的成長）が見られる。

Bグループも良心的段階2名、自意識的段階2名からなり、自意識的段階の生徒による①生き方の理想追求型「なぜ竹内さんは何も言わなかったのか」、②「缶コーヒーという題名の意味は？」（回答：缶

=人、コーヒー=登場人物それぞれの悪いところ〔苦さ〕という問いから、良心的段階の2名の生徒による③行為の理想追求型『私』の行動の良いところは？」「女性の行動の改善できる点は？」と④行為スキル追求型『私』と竹内さんはどうすべきだったか』『私』はコーヒーをかけられた時、何と言えよよかった？』につなげた上で、もう一人の自意識的段階の生徒による⑤行為判断力追求型『私』は女性にどのような対応をすればコーヒーをこぼさずに済んだか」「コーヒーがこぼれてしまったのは、誰が原因か」、⑧人格の向上追求型「女性のようなことをさせないために私たちには何ができるか」へとつながっている。このグループは各自が立てた問いをつないで回答していくことで思考を深めることができていると考えられる。このグループは良心的段階2名、自意識的段階2名からなるが、当初、『私』はコーヒーをかけられた時、何と言えよよかった？』の問いを出して「女性が気づくまで声をかける」と回答した自意識的段階の生徒の振り返りでは、「誰かに指摘されないと自分の間違いに気づけないこともあるので、相手に伝わるように言うことが大切だと思いました」と書いているように、多様な問いから登場人物それぞれの視点に立ってみることで最初の問いに対する回答をより深めることができている。

C グループは4名全員が自意識的段階と評価された生徒から構成されており、③行為の理想追求型『私』と『女性』それぞれの行動の改善点は？)、④行為スキル追求型「中学生はどうすべきだったか」の2つの問いに集中して回答している。その結果、振り返りの問い「マナーやルールの前提があいまいな社会で、みんなが安心して過ごせる社会を実現するにはどうすればよいか」に対して「ふたつきの缶コーヒーを買う」「自分はそうしないように気をつけて手本となる」といった方法論的な回答に留まっている。ただし、各自のワークシートで当初、個人で立てた問いに対して記入した回答と振り返りの回答を比較したところ、「周りの配慮を想定して次の人が使うことも考える」「人それぞれ捉え方が全く違うので、自分の価値観を押しつけない」など当初の回答に比べて良心的段階以降の段階の視点が含まれていることから思考の深まり（垂直的発達）が見られる。

D グループは3名全員が自意識的段階と評価された生徒から構成されており、①生き方の理想追求型「なぜ竹内さんは苛ついているのに注意しなかったのか」、②価値の理想追求型「この物語が伝えたいメッセージは何か？」、③行為の理想追求型『私』のもっとも理想的な行動とは、④行為スキル追求型「自分が『私』の立場だったらどうする？」、⑥状況適応追求型『私』がもっと大きな声で注意していたらどうなっていたか？』のように多様なパターンの問いを立てることができている。しかし、問いに対する回答の視点は「マナーは守るべき」という教材のメッセージに沿ったまま、それぞれが自分の視野からの回答をするに留まっており、他者の意見から思考を深めたり視野を広げたりする様子はあまり見られなかった。ただし、各自のワークシートで当初、個人で立てた問いの回答と振り返りの回答を比較したところ、「電車の中の話であったため、改めて自分の行動を見直そうと思った」という回答や「車内に注意書きがあれば起きなかったこと」という回答など、若干の広がり（水平的成長）が見られた。

E グループは良心的段階2名、自意識的段階1名から構成されており、③行為の理想追求型「竹内さんは本当にあの時声をかけなくてよかったのか」、④行為スキル追求型「主人公はコーヒーをこぼされた後、どうすべきだったか」、⑥状況適応追求型『私』がもっと強く女性に言っていたらどうなっていたか？)、⑧人格の向上追求型「女性のようなことをさせないために私たちは何ができるだろう」の問いを立てている。これらの問いに対する回答には「年上だから注意すべき」、「年上に注意するのは怖い

けど・・・」といった年上か年下かという視点への集中が見られる。その結果、最後の「女性のようなことをさせないために私たちは何ができるだろう」の問いに対しては「嫌われるのは承知の上で『うるさいです』と言ってみる」「説教にならず相手に気づかせるよう注意する」といった「年上だから」の視点を乗り越えようとする思考が見られるなど、若干の広がり（水平的成長）が見られる。

F グループは良心的段階3名、順応的段階1名から構成されており、①生き方の理想追求型「なぜ竹内さんは女性の行動に口出ししなかったのか」、③行為の理想追求型「『私』の改善できる点は？」、④行為スキル追求型「『私』はどのように行動すればよかったですか」、⑥状況適応追求型「女性にもし『私』と同じことが起きたらどんな対応をしていた？」「同じような場面に出くわしたらどう行動すればよい？」の問いを立てている。最初の3つの問いに対する回答「トラブルになりたくなかったから」、「もっと強く言う」、「イヤホンを外すよう言ってコーヒーを持つよう指示する」などには、実際には自分ではできないけれどもこうすべき、といった理想主義的な反応が見られる。しかし、最後の2つの問いで女性の側に視点を切り替えた上で自分ならどうすればよいか考えたことにより、「何かあるといけないので連絡先をお聞きしていいですか？と言う」、「自分を下げない」といった回答が出てきたように、周りの目を気にして主張できない自分を克服しようとする見方も生まれている。

G グループは良心的段階2名、自意識的段階1名から構成されており、①生き方の理想追求型「竹内さんや自分の生き方のよさとは？」、④行為スキル追求型「『私』は実際の場面でどうすればよかったですか？」、⑧人格の向上追求型「みんながよりよく生きるために、どのような生き方が望ましいのか」の問いを立てている。これらの問いに対する回答は「周りのために行動を起こそうとしたところ」、「相手に伝わるように言う」、「自分の意見をしっかり持ち、言うべき時にその意見を言えるようになること」といった他者目線に立てる良心的段階の回答と、「人にしっかり注意できる」、「少なくとも自分が謝る必要はない」、「自分の判断、行動に責任を持つ」という自意識的段階の自分目線の回答に分かれており、相互の意見交流が行われた形跡は見られなかった。そして、個人のワークシートで当初、個人で立てた回答と振り返りの回答を比較してもほぼ見方・考え方に変化が見られなかった。

H グループは個人主義的段階、良心的段階、自意識的段階、順応的段階各1名から構成されており、①生き方の理想追求型「竹内さんは人には言うのになぜ自分から言わない？」のみグループで回答している。ただし、問いとしては④行為スキル追求型「学生はどうすべきか」、⑥状況適応追求型「竹内さんが注意していれば・・・」、⑦集団の成長追求型「気が弱い人も含めて全員が気持ちよく公共のものを利用するにはどのようなことが必要か」、⑧人格の向上追求型「全員がモヤモヤしないためには」を立てている。恐らく個人で問いを立てて回答を考えることに時間がかかりすぎてグループでの活動ができなかったと思われる。そのため、個人のワークシートで当初、個人で立てた回答と振り返りの回答を比較してもほぼ見方・考え方に変化が見られなかった。

I グループは良心的段階3名から構成されており、⑤行為判断力追求型「どうすればスカートにコーヒーがこぼれてしまうことを事前に防げたか？」の問いを立てて、「イヤホンの音量を下げればよい(女性)」、「伝わるように注意するか竹内さんに言ってもらおうよう頼む(高校生)」、「竹内さんの方が年上だと思うので高校生より先に注意しておけばよかった(竹内さん)」、「年上の人だからもっと注意することは、私だったら何て言われるかわからないから難しい(自分自身)」と四つの立場からの回答を出している。しかし、振り返りでは「怒ってしまう人は何かでイライラしていたりマナーを知らないと思うのでマナーを身につける機会を増やしたい」と個人で思考を広げていたり、「女性も悪気があってこぼ

したわけではないし、マナーは全員が同じ考えとは限らないので、共有して理解し合うことが大切」と全体の問いを基に思考を広げていたりする回答が見られる一方、当初の回答とそれほど変わらない「自分に迷惑がかかると思う時に行動すれば周りにも迷惑が広がることを防げる」という回答も見られるなど、グループでの話し合いが活かされていない様子が見られた。

以上のように ABCEF の5つのグループにおいてグループでの対話によって思考が深まったり広がったりしていることが確認できた。その要因として、他の生徒が立てた問いと自分の立てた問いをつないで回答している、あるいは、少数の問いに集中しながらも互いの回答を参考にしながら思考を深めているなど、他の生徒の立てた自分とは異なる問いや回答を受けとめようとする姿勢が関わっていると考えられる。一方、DGHI グループで思考の深まりや広がりが見られなかった原因としては、自意識的段階の特性である狭い視野から見た自分の意見の正しさにこだわることで異なる意見とつなげた思考をすることが難しいことと良心的段階の特性である社会的に許容できる範囲内に思考が留まる傾向があること (DG)、個人で問いを立てることやグループで問いを精選することに時間がかかること (H)、グループで視点を分担するなど計画的で綺麗なグループシート作りに集中するあまり異なる視点を生かせなかったこと (I) が考えられる。その一方、全員が自意識的段階にある C グループと D グループで結果が異なったことから、グループメンバーの自我発達段階の構成が同じ段階か異なる段階かについては対話による思考の深まりや広がりには大きな影響を及ぼしていないと考えられる。

4. 課題探究型授業における発達段階を踏まえた指導と評価の一体化

授業者は、教師用指導書の指導例を用いた授業の発問では良心的段階へと発達しつつある生徒が想定されているため、既に良心的段階に達して個人主義的段階に向かいつつある生徒に対応できない可能性が想定されるが、今回の課題探究型授業ではその枠を取り払い、生徒が自らの発達段階に合わせた授業を展開できたと評価している。そして、本時でねらいとする内容項目は「遵法精神・公德心」であるが、振り返りの記述では「ルールやマナーが守られない状況下では、より強く注意し、その先にある大きなトラブルを防止すべき」という学びを得る生徒もいれば、「他人が口を出すことで新たなトラブルが生じる可能性もあるため、他者に注意を促すときはその方法をよく考える必要がある」という学びを得る生徒もいる。後者は「思いやり」の内容項目にも近いが、生徒の発達段階や性格を踏まえながら学びを評価する必要があると捉えている。なお、授業者は全体での振り返りの問いとして、事前に複数の問いを想定していたが、授業中に各グループの立てた問いを見て③～⑥の問いが多く見られ、一部に⑦⑧の問いが出ていたことから「マナーやルールの前提があいまいな社会でみんなが安心して過ごせる社会を実現するには？」という⑦の問いを全体に投げかけることで生徒の成長を促そうとした。ワークシートの記述に基づいて授業者が全体に投げかけた問いによって、振り返りの思考が深まったり広がったりしたとみられる生徒は9名おり、グループ毎の「問いの視点シート」の回答の状況に沿った形で全体への問いを投げかける方法には一定の効果が見られると考えられる。

以上より、本時の授業において、「問いの視点シート」を用いることで生徒は主体的に多様な問いを設定して回答することでそれぞれの発達段階に応じた学習ができたこと、そして、教師がその回答の状況を見て適切な問いを全体に投げかけることで生徒の成長を促すとともにねらいを達成することができたことは成果として挙げることができる。その一方、主体的に多様な問いを設定して回答することが必ずしも教材に示された道徳的問題について多様な視点から主体的に探究することをもたらすとは言

えないことと、グループ活動で多様な視点から立てた問いと回答から相互に学び合って思考を深めたり広げたりすることができる条件が十分には整っていなかったことも明らかになった。

今後の研究課題として、生徒がねらいの8類型の視点を自覚的に活用できるようにする方法を確立すること、発達段階の特性によって成長・発達を促す視点が異なることを踏まえた指導方法を確立することが挙げられる。

前者の研究課題については、現状では、生徒はより後の発達段階に対応した問いを立てようとする傾向があるために現在の発達段階における課題を掘り下げて取り組むことが十分にできず、後の発達段階に対応した問いに対して現在の段階の視点から回答するに留まってしまうことが問題である。この問題を克服する方策として、生徒自身で自分の回答が問いに対して十分に回答できているかどうか自己評価してみる方法が考えられる。

後者の研究課題については、今回の実践ではメンバー間で自分とは異なる問いや回答から学び合うことができずに思考を深めたり広げたりすることができなかったグループが複数見られた問題につながっていると考えられる。その一方、「他国の人が来日した時、日本のマナーを守ってもらうには？」という自意識的段階の生徒が立てた一見すると教材の文脈から外れているように思える問いをグループの他のメンバーが真摯に受けとめて思考を広げる姿も見られたが、この姿は自分の問いの見方考え方のよさを受けとめてもらえた生徒の成長・発達を促すことにつながり得る。このことから、この問題を克服する方策として、自我発達段階の各段階において生徒が一般的に抱えがちな不安や恐れを取り除くための話し合いのスキルやルールを確立し、グループでの話し合いに活用しながら習慣化していく方法が考えられる。なお、本研究の詳細については、『山形大学 教職・教育実践研究』第20号に掲載予定である。

(文責 吉田 誠)

2. 生活科教育共同研究部会における「架け橋プログラム」の取り組みについて

(1) 本部会の今年度の「架け橋プログラム」について

「架け橋プログラム」は、中央教育審議会「幼児教育と小学校教育の架け橋特別委員会」が、2023年2月に「学びや生活の基盤をつくる幼児教育と小学校教育の接続について」という資料を提出し、これに基づいて全国各地において、幼児教育施設と小学校との間で行われているプログラムである。主に、幼小の接続期について、資質・能力の視点からの連続性の質を確保する手立て・カリキュラムを確立することをねらったものである。

生活科教育共同研究部会（以下：本部会）では、2023年度より、前記委員会が出した「幼保小の架け橋プログラムの実施に向けての手引き（初版）」を参考にして実践しているところである。3年間のプロセスとして、「フェーズ1（基盤づくり）」「フェーズ2（検討・開発）」（1年目）、「フェーズ3（実施・検証）」（2年目）、「フェーズ4（改善・発展サイクルの定着）」（3年目）をモデルとしており、本部会では、昨年度は「フェーズ1」「フェーズ2」を行い、今年度は「フェーズ3」へと移行する段階を予定していた。本部会の掛け声によって、附属幼稚園・附属小学校双方で架け橋プログラムを動かす体制まではできていることによる。

(2) 2025年1月の架け橋カリキュラム検討会議

上記のように、本年度は「フェーズ3」としてプログラムを動かし、資質・能力の接続の状況を可視化するカリキュラムを作成する段階であった。具体的には、年間を通じて数回程度、「年長児」「1年生」の活動の様子を参観し、それを分析してカリキュラムに流し込むことを行うのである。しかし、諸般の事情により、この活動の開始時期が遅滞し、実際には2025年の1月にこれらを行うこととなった。1月下旬に附属幼稚園・附属小学校の当該児童の活動の様子を双方の担当者が協働的に参観し、それを後日分析とカリキュラム検討を行う会議を実施したものである。下の写真のように児童の姿を「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」で見取り、それを付箋紙に記載する。その上でワークショップスタイルによって整理したものである。これをモデル化した



上で、本年度において参観・会議を行うことを予定していたことについてもいくつか分析を加えた。それを反映したものが本稿後半で示すカリキュラムである。これを来年度以降も継続して活動し、より充実したカリキュラムを形成することとなる。

（文責：野口 徹）

3. 附属幼稚園 保育参観と話し合い

1月21日に附属幼稚園の年長児の保育参観を行った。後日 山形大学にて、幼稚園教諭、小学校教諭、大学の教員が21日の年長児の遊びのエピソードを共有しながら話し合いを行った。幼稚園教育要領に示されている「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の中からどんな姿が見られたかをまとめながら、カリキュラムシートを作成した。

幼児期の終わりまでに育ってほしい姿

- (1) 健康な心と体 (2) 自立心 (3) 協同性 (4) 道徳性・規範意識の芽生え (5) 社会生活との関わり
 (6) 思考力の芽生え (7) 自然との関わり・生命尊重 (8) 数量や図形、標識や文字などへの関心・感覚
 (9) 言葉による伝え合い (10) 豊かな感性と表現

山形大学附属幼稚園 学びの芽生え ①具体的な子どもの姿 <1月>



写真1 【車づくり】 1月



写真1 【おうちごっこ】1月



写真2 【フリスビー遊び】 1月

- ①【車づくり】
 ②1月
 ③大きな段ボールを用い、車をつくる
 ④「**自立心**」大きな段ボールを使い、実際に自分が乗れるような車をつくりたいという思いでドアや窓の作り方を工夫して製作している。
 「**思考力の芽生え**」屋根の重さを支えるものが必要であることに気づき、部品としてふさわしいものを試しながら探している。

- ①【おうちごっこ】
 ②1月
 ③おうちのなかで役割分担して遊んでいる
 ④「**数量等**」お母さんへの手紙を書いたり、子ども役の子に宿題をさせる設定で文字や数字を書いたりしていた。「**言葉**」イメージの世界の中でそれぞれの役になりきり友達とやり取りして遊んでいる。

②指導上の配慮事項

- ・友達と集い合えるような場の設定と環境の工夫
- ・自分たちで試しながら遊びをすすめていく喜びや満足感を味わえるような時間と場所の保障
- ・互いの思いを出し合い、教え合ったり認め合ったりしようとする姿への共感や見守り

- ①【フリスビー遊び】
 ②1月
 ③紙皿でフリスビーをつくり、とばして遊ぶ
 ④「**協同性**」得点や投げる場所などルールを自分たちで決める。「**道徳性**」順番を守って投げている。他の遊びの友達の邪魔にならないように、的の向きを変える。「**思考力**」どんな投げ方だと遠くに飛ぶか、どんな素材だと飛ぶか考えている。「**数量等**」点数を記入したり、設計図を書いたりしている。

<文責 安藤枝里>

4. 附属小学校 授業参観と話し合い

1月28日に附属小学校の1年1組の授業参観を行った。後日山形大学にて、幼稚園教諭、小学校教諭、大学の教員が28日の1年生の学習のエピソードを共有しながら話し合いを行った。「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」のどの姿が見られたかを子どもの具体的な姿を出し合い、まとめながら、カリキュラムシートを作成した。

幼児期の終わりまでに育ってほしい姿

- (1) 健康な心と体 (2) 自立心 (3) 協同性 (4) 道徳性・規範意識の芽生え (5) 社会生活との関わり
- (6) 思考力の芽生え (7) 自然との関わり・生命尊重 (8) 数量や図形、標識や文字などへの関心・感覚
- (9) 言葉による伝え合い (10) 豊かな感性と表現

山形大学附属小学校 自覚的な学び ①具体的な子どもの姿 <1月>



写真 1 霜柱をきれいに洗う子ども



写真 2 霜柱探しをする子ども



写真 3 水や雪に色をつける子ども

- ① 【ふゆともだち】(生活科)
- ② 1月
- ③ 雪遊び、氷作り、霜柱探しなど
- ④ 【健康な心と体】冬の寒さの中、元気よく外にかけ出し、霜柱を探している。【自立心】霜柱をどうやったらたくさん取ることができるのか考えて行動している。【協同性】坂を下りられない子に、「こうやってやるんだよ。」と手本を示している。【道徳性・規範意識の芽生え】「霜柱を私の分も残しておいてね。」に対し、「いいよ。」と言う。【思考力の芽生え】霜柱に水をかけ、溶けることを心配されても、霜柱を育てようとする。【自然との関わり・生命尊重】自然に触れた活動で、霜柱をたくさん集め、大切にしようとする。【数量や図形、標識や文字などへの関心、感覚】氷を見つけ、「チーズ型の氷だ。」と話し、サンドイッチに見立て遊びに活用した。【言葉による伝え合い】情報機器を使って、活動の映像や霜柱を踏む音を撮影し、紹介した。【豊かな感性と表現】泥だらけの氷を見て、「断面きれい。」と言う。霜柱を踏む音に着目している。

②単元設定について

今回の単元では、繰り返し自然と関わったり、友達と気付いたことを話し合ったりする活動を通して、冬の自然の様子や季節の変化、それらを利用した遊びの面白さに気付ける知識や技能の育成を目指した。また、冬の特徴や他の季節との違いを見付けたり、遊びや遊びに使うものを工夫して創り出したりする思考力・判断力・表現力の育成と季節の変化を取り入れ生活をたのしくしようとする、学びに向かう力・人間性等の育成を目指した。

③今回の会議で見えてきたもの

幼児期までに育ってほしい10の姿で、授業中の子どもの姿を捉えることで、一人一人の行動の価値を捉えることができた。その結果、子どもの思考力・判断力・表現力を具体的な姿で捉えることができた。今後も継続して行なっていくことで、幼稚園から1年生へ、1年生から2年生へと系統立てて資質・能力の育ちを見取ることができ、幼小の円滑な接続のみならず、小学校で育成する資質・能力の水準を上げていくことが可能となると考える。

<文責 青柳新太郎>

5. 架け橋カリキュラム（山形大学附属幼稚園）

山形大学附属幼稚園
 明るく元気な子ども やさしくかしこい子ども 活動を創り出す子ども

幼 児 期

	4月	5月	6月	7月	8月	9月	10月	11月	12月	1月	2月	3月
遊び・学びのプロセス	自発的な活動としての遊びを中心とした生活を通して総合的に学ぶ											
園で展開される主な活動名／小学校・生活科を中心とした主な活動の単元名	<div style="display: flex; flex-wrap: wrap;"> <div style="width: 33%; border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px;"> <p>①【温泉づくり】</p> <p>②11月</p> <p>③段ボールで大きい風呂やサウナ、受付をつくる</p> <p>④「協同性」温泉の場所はどこにするか、何をつくるかなど話し合ったり、それぞれの役割を決めて活動したりしている。</p> <p>「数量等」受付の表示や温泉の看板など相手に伝えるように書いている。</p> <p>「言葉による伝え合い」下の学年の子どもも温泉に呼んで温泉を案内したり、気を付けることを伝えたりしている。</p> </div> <div style="width: 33%; border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px;"> <p>①【車づくり】</p> <p>②1月</p> <p>③大きな段ボールを用い、車をつくる</p> <p>④「自立心」大きな段ボールを使い、実際に自分が乗れるような車をつくりたいという思いでドアや窓の作り方を工夫して製作している。</p> <p>「思考力の芽生え」屋根の重さを支えるものが必要であることに気づき、部品としてふさわしいものを試しながら探している。</p> </div> <div style="width: 33%; border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px;"> <p>①【おばけやしき】</p> <p>②7月</p> <p>③保育室におばけやしきをつくる</p> <p>④「協同性」おばけやしきにあっというものを話し合い、協力して驚かすための仕掛けをつくっている。「道徳性」おばけの目をシールで貼る時色についていざこざが起こったが、みんなの意見を聞きながらそれぞれの思いが叶うような案を考えている。</p> <p>「豊かな感性」おばけやしきと祭りを組み合わせるとより楽しいのではと考え、飾りをつけたり部屋を暗くしたりして楽しんでいる。</p> </div> <div style="width: 33%; border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px;"> <p>①【おうちごっこ】</p> <p>②1月</p> <p>③おうちのなかで役割分担して遊んでいる</p> <p>④「数量等」お母さんへの手紙を書いたり、子ども役の子に宿題をさせる設定で文字や数字を書いたりしていた。「言葉」イメージの世界の中でそれぞれの役になりきり友達とやり取りして遊んでいる。</p> </div> <div style="width: 33%; border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px;"> <p>①【フリスビー遊び】</p> <p>②1月</p> <p>③紙皿でフリスビーをつくり、とばして遊ぶ</p> <p>④「協同性」得点や投げ場所などルールを自分たちで決める。「道徳性」順番を守って投げている。他の遊びの友達の邪魔にならないように、的の向きを変える。「思考力」どんな投げ方だと速くに飛ぶか、どんな素材だと飛ぶか考えている。「数量等」点数を記入したり、設計図を書いたりしている。</p> </div> </div>											
指導上の配慮事項	<p>① 環境構成＝友達と集い合えるような場の設定と環境の工夫</p> <p>② 活動内容＝自分たちで試しながら遊びをすすめていく喜びや満足感を味わえるような時間と場所の保障</p> <p>③ 関係性の構築＝互いの思いを出し合い、教え合ったり認め合ったりしようとする姿への共感や見守り</p>											

<文責 安藤枝里>

6. 架け橋カリキュラム（山形大学附属小学校）

山形大学附属学校園 カリキュラムシート

山形大学
広い視野と高い志を持ち、
「共生社会」を創造的に生き抜く子どもの育成

山形大学附属小学校
「太陽の子」本質を見極める
「北国の子」強い意志をもつ日本の子 | 高い価値を目指す

児童期

	4月	5月	6月	7月	8月	9月	10月	11月	12月	1月	2月	3月
学び 学び方 プロセス	生活科を中心に、各教科の見方・考え方を働かせて学ぶ											
	対象と関わり、思いや願いをもち試行錯誤しながら問題解決する。											
小学校・生活科を中心とした主な活動の単元名	<div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div style="width: 30%;"> <p>① 【だいすきわたしたちの学校】(生活科)</p> <p>② 4月～5月</p> <p>③ 学校探検など</p> <p>④ 健康な心と体・自立心・協同性・道徳性、規範意識の芽生え・自然との関わり・生命尊重・数量や図形、標識や文字などへの関心、感覚・言葉による伝え合い・豊かな感性と表現</p> </div> <div style="width: 30%;"> <p>① 【なつともだち】(生活科)</p> <p>② 7月～8月</p> <p>③ 水遊び、泥遊び、虫捕まえなど</p> <p>④ 健康な心と体・協同性・思考力の芽生え・自然との関わり・生命尊重・数量や図形、標識や文字などへの関心、感覚・言葉による伝え合い・豊かな感性と表現</p> </div> <div style="width: 30%;"> <p>① 【あきともだち】(生活科)</p> <p>② 10月～11月</p> <p>③ 紅葉の観察、葉っぱ集め、银杏集め、創作遊び、ごっこ遊びなど</p> <p>④ 健康な心と体・協同性・思考力の芽生え・自然との関わり・生命尊重・数量や図形、標識や文字などへの関心、感覚・言葉による伝え合い・豊かな感性</p> </div> <div style="width: 30%;"> <p>① 【ふゆともだち】(生活科)</p> <p>② 1月</p> <p>③ 雪遊び、氷作り、霜柱探しなど</p> <p>④ 健康な心と体・自立心・協同性・道徳性、規範意識の芽生え・思考力の芽生え・自然との関わり・生命尊重・数量や図形、標識や文字などへの関心、感覚・言葉による伝え合い・豊かな感性と表現</p> </div> </div>											
指導上の配慮事項	<p>① 環境構成→ドキュメンテーションを通して、学習を振り返り、気づきを自覚化できるようにする。活動場所の範囲を子どもの思いや願いに合わせて設定する。</p> <p>② 活動内容→学習課題を子どもと共に考える。達成に向けて単元の活動計画を立てる。自己選択できるように、学習のはじめに活動内容をカードに記入する。振り返りで気づきを記入する。</p> <p>③ 関係性→一人一人のよさを認め合う場面を活動中や、授業の最後に設ける。教師は材や子ども同士をつなげるファシリテーターの役目に徹する。</p> <p>④ ルール・マナー→道具の使い方、怪我をしないための行動の仕方を活動の前に説明する。誰がどの場所で活動しているのか板書で表示する。</p>											

7. 遊び・学びの環境と架け橋プロジェクト

○附属幼稚園における参観 2025.1.21

年長のクラスの活動について参観する機会を得た。子どもたちは二つの教室環境を使い分けていた。一つの教室では、ダンボールを用いて車や病院の一室、飲み物の販売機などを作成していた。注目した点は、作成物の仕組みのデザインに子どもたちが興味を持って取り組んでいた点である。点滴の仕掛けや部屋の設えの工夫、ボトルの色付けや出てくる仕掛け、車のタイヤとのつながりなど外観からわからない部分についてもしっかり作り込んでいく。「社会生活との関わり」の中から具体的に仕組みを考える「思考力の芽生え」があり、「数量や図形」などの2次元的な理解だけではなく、立体的に思考している点に学びの深さが表れていた。さらに子どもたちが「協同性」を発揮しながら「豊かな感性と表現」を実現していることがわかった。隣の教室では天井から大きな透明容器が複数吊るされており、棚や大きな箆も含めて得点が記されていた。そこに厚紙を丸めたものや紙皿を合わせたものを使って踏み台に乗って投げる動作を繰り返すグループがあった。気持ちを整え、「投げる」ことに集中しながら身体の動かし方のコツを非言語行為として習得していくことに繋がっていく。

こうした参観の傍ら、昨春からの取組みとして園庭での自然に触れる活動を通して収穫した「種」を育てる鉢、メダカの飼育環境、ダンボールで作った「へびのおうち」、節分の豆の種類がわかるボトルの展示、工作用の素材や道具のコーナーなどが取り巻く環境として配置されていたことを記しておく。こちらの環境は、日々の取組みを示す足跡であり、遊びと学習の繋がりを示している。窓辺には「こどもとしぜん」「いろんなこおり、みつけたよ」などの本が置かれ、附属小学校の生活科の学びに向けた小さな種の存在を感じ取ることができた。

○附属小学校における参観 2025.1.28

翌週は、附属小学校1年生活科の授業参観に加わることができた。「ふゆをとことんたのしもう」ということで教室空間では、クラス全体での子どもたちの体験を基に「しもばしらじっけん」と「こおりのじっけん」について話し合いが行われた。各自のしたいこと、考えていることを確認した後、中庭と校庭とに活動の場を移した。中学校との境界に残る雪を見つけ、そちらで活動するグループもあったが、築山付近では雪がほとんど消える中、霜柱が相次いで発見され、搜索の範囲が広がっていく。築山自体は、昭和45年に設置されて以来、半世紀以上経過して、険しさを増している。麓の緩斜面の堆積物が霜柱の供給源にもなっており、掘り起こされると子どもたちの歓声があがる。観察の様子もタブレットPCに映像として記録されていく。寒さの中、前日、泥んこになった子も、「自分で洗濯をして乾かした」ことを生き活きと伝えてくれる姿から、この授業の満足度が高いことを感じた。

暖をとるために教室に戻った子どもたちは、校庭から採取してきた霜柱や氷を各々の方法で中庭に保管する。絵の具で色付けを施す子どももいた。教室では、タブレットPCに記録された霜柱を採取する様子が大型モニター画面で映し出され、どのような活動ができたのか、活動の共有が図られた。

以上で参観を終えたが、教室環境という視点からは、幼稚園と小学校とでは、大きく異なる点がある。幼稚園では教室環境がワークショップ的な協同創作、遊びの場として作用していたが、小学校では、言語や映像による伝達場、共感の場として作用していた。架け橋となる活動は中庭や校庭などの外環境を学びや遊びの資源として捉え直し、改めて情報化時代にあった活用を促すことで学びの豊かさを育むことができるのではないかと考えた。

(文責 佐藤慎也)

特別支援教育共同研究部会【川村グループ】

部会員（敬称略）

山形大学大学院教育実践研究科 川村 修弘

山形大学附属特別支援学校 八鍬 洋祐、半澤 眞緒、高野 翔太、結城 ちひろ

佐藤 朋大、鈴木 貴文、柳生 百香

1. 今年度の研究テーマ

書字に課題がある知的障がい児への効果的な支援 ～教材・教具の工夫～

2. 目的

知的障がい特別支援学校において、一人一人の資質・能力の育成を目指した教材・教具を考え実践する。

3. 方法

(1) 対象生徒 中学部1年男子生徒

対象生徒は、教師や友達が好きで自分から積極的に関わる。しかし、自分のやるべき活動があっても教師や友達の様子が気になり、周囲に目を向けていることが多く、集中する時間が短い傾向にある。係の仕事等の自分の役割には責任を持ち、忘れずに進んで取り組んでいる。教師の見守りや称賛があることで、やる気になって取り組もうとする生徒である。

書字については、周囲が気になることから、体が横を向いていたり、一人で手元を見つけて文字を書くことが難しかったりする。そのため、書く活動では、文字が枠内からはみ出たり、文字の形が崩れたりして、自分で書いた文字を読み返すことが難しい状態である。また、自分の活動を早く終わらせたい思いが強く、活動への取り組みが雑になることがある。

課題解決に向けて、枠内に自分で読むことができる文字を書くことができるように、本研究では教材・教具の工夫を図り実践する。

(2) 指導期間

令和7年1月9日～令和7年1月24日（11日間）

(3) 指導時間

8：35～8：40（朝の活動）

(4) 指導場所

中学部1年教室

(5) 指導方針

- ①対象生徒の書字の課題に着目し、文字を書くときの鉛筆の持ち方や姿勢について、視覚支援を提示し、指導前に教師と確認をすることで丁寧に書く意識をもてるようにする。
- ②細い三角柱の6Bの鉛筆を使用して濃く書くことで、正しい鉛筆の持ち方を知り、自分が書いた文字を正しく読むことにつなげる。
- ③献立のメニューが複数ある中で、視写するメニューは一つに絞り、他のメニューはなぞり書きにすることで、集中して書くことに取り組めるようにする。

(6) 評価方法

朝の会で献立発表をする際に、自分の書いた文字がどれくらい読めたかで評価する。

4. 結果 指導前及び指導後の文字の形態の変化

- ・ 献立を書く前に、書くときの姿勢や鉛筆の持ち方について書かれた視覚支援を見て確認したことで、自分で姿勢や持ち方を整えてから書き始めるようになった。
- ・ 持つところが三角形になっている6Bの濃い鉛筆を使用したことで、ゆっくり書くことや力を入れて持つことにつながり、筆圧が濃く読みやすい文字になった。
- ・ 指導前は、すべての献立を視写していたが、献立の中から視写するものを絞り、他のものはなぞり書きにしたことで、視写する場面でゆっくり丁寧に書こうとする姿が増えた。
- ・ 図1では、文字が間違っている（に）、文字が枠からはみ出ている（さ、だ、ん、ご）、文字が薄い状況であった。指導後の図2では、点画のつながり、枠からはみだしがなくなり、読みやすい文字になった。
- ・ 指導前の図3では、書字するときに鉛筆を持つ手が机から浮いており、足も床についていなかったが、指導後の図4では、鉛筆を持つ手が机につき、手首の角度もまっすぐになった。足を床につけたことで背筋も伸び、正しい姿勢で書くことができた。
- ・ 指導前は、自分が書いた献立でも朝の会の献立発表で読むことができなかったことが多かったが、現在は、自分の書いた文字を正しく読むことができることが増えた。献立を書き終わった後、自分から音読するようになった。

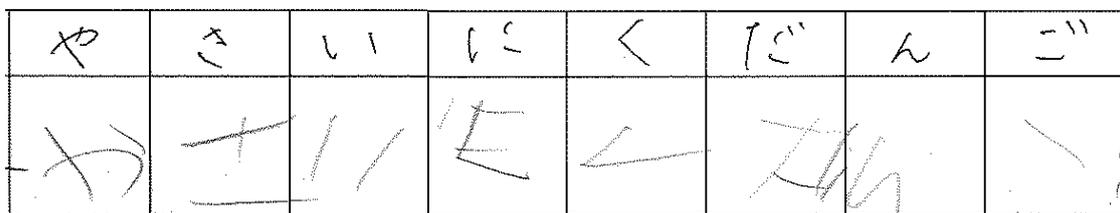


図1 指導前に対象生徒が記入した献立

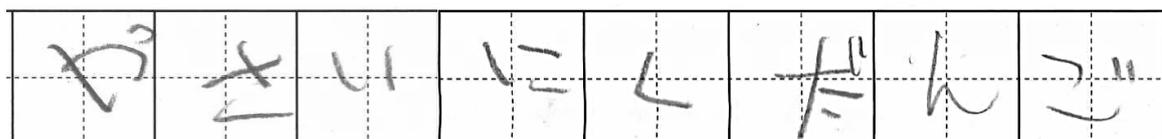


図2 指導最終日に対象生徒が記入した献立

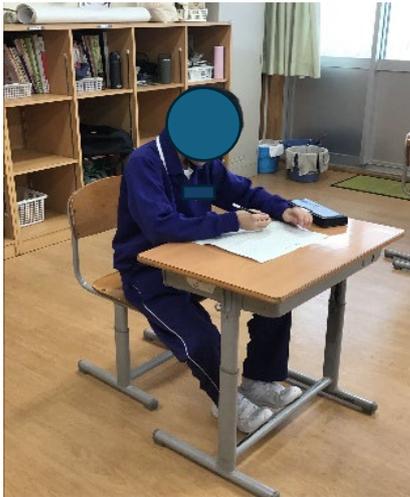


図3 指導前の姿勢



図4 指導後の姿勢

5. 考察

- ・ 視覚支援を用いて、正しい姿勢や鉛筆の持ち方を確認する支援が有効だった。活動の初めに視覚支援によって姿勢や鉛筆の持ち方を確認することで、活動に向かう意識付けにつながった。
- ・ 集中が逸れやすい実態があるため、視写するメニューを絞ったことで集中して書くことにつながった。
- ・ 複数の教師で生徒の実態についてプリントや動画、参観を通して共有し、多面的に児童の実態や課題を把握したことで、指導の方向性や改善点を導くことができた。

6. 今後の課題

今回は、丁寧な文字を書くためのスタートとして視写する文字を絞って取り組んだ。今後は、徐々に視写する献立の数を増やしていき、様々な学習場面でも活かすことができるようにしていくことが課題である。

また、教師が近くで見ていることも集中につながったことが考えられるため、集中できるための環境整備も今後検討していくことが必要であるとする。

【文責 川村修弘】

特別支援教育共同研究部会【大村グループ】

部会員（敬称略）

地域教育文化学部教授 大村一史

附属特別支援学校教員 鈴木晶子、足原純子、池野颯斗、時田早穂、岩井大知、阿部友幸

1 研究テーマ

高等部生徒の産業現場等における実習における評価票の活用方法の検討

2 目的

高等部の「産業現場等における実習」において事業所が作成する評価票の内容を分析し、本校生徒への指導・支援に活かす方法や、事業所が採用する上で重要視する観点の傾向等を検討する。

3 方法

（1）対象生徒

令和5年度高等部生徒 21 名の評価票 31 枚、令和6年度高等部生徒 20 名の評価票 30 枚

（2）分析方法

分析する評価票の書式は、実習先の事業所種別に応じて異なる。一般企業や就労継続支援A型事業所、就労継続支援B型事業所は、選択式の評価（図1）と自由記述式の評価（図2）の2面である。生活介護事業所は1面で自由記述のみであり（図3）、成果と課題に関する「総合所見」の記述のみ分析対象とした。

本研究ではまず、自由記述の回答をテキストマイニングのためのソフトウェアであるKH Coderを使用して分析した。その後、抽出したキーワードと関連する選択式の評価についてヒストグラムを作成し、事業所が重要視する評価項目を検討した。

4 結果

① KH Coderによる自由記述のテキストマイニング

抽出語の選択では、評価の観点に関わらない「思う」や「感じる」のような動詞や、「良い」のような形容詞を除き、名詞を中心に絞った。また、最小出現数を15として頻出した語のみ取り上げ、文章中の単語同士の関連性を可視化した図である共起ネットワークを作成した（図4）。

この図をもとに、ピックアップするキーワードについて部会員で検討を行い、「挨拶」、「報告」、「丁寧」、「集中」の四つを選定した。それぞれについて、選択式評価項目のヒストグラムを作成した（図5）。なお、「コミュニケーション」という語については、事業者の記述内容を個別に確認したところ「挨拶」や「報告」と重なるものが多かったため、取り上げないこととした。

令和6年度 「産業現場等における実習」評価票 (A) 3年生用
山形大学附属特別支援学校

実習生氏名		事業所名	
主な実習内容			記入者

* 下の各項目について、ご記入ください。記入しにくい項目については、記入しただけで結構です。

	項 目	3:一人でできる	2:指導支援が必要	1:事項支援が必要 場面なし
A 生活面	(1) 自分からあいさつができましたか	3	2	1 場面なし
	(2) 名前を呼ぶと、はっきり返事ができましたか	3	2	1 場面なし
	(3) 髪や手、顔をきれいにしていましたか	3	2	1 場面なし
	(4) 服装は、きちんとしていましたか	3	2	1 場面なし
	(5) 遅刻がありましたか	あり () 回		なし
	(6) 欠勤がありましたか	あり () 回		なし
	(7) 早退がありましたか	あり () 回		なし
	(8) 欠勤、遅刻、早退のとき、自分で伝えられましたか	3	2	1 場面なし
	(9) 休憩時間などに事業所の方と話をしたり、かわったりすることができましたか	3	2	1 場面なし
	(10) 事業所の規則を守れましたか	3	2	1 場面なし
B 仕事面	(1) 意欲的に作業に取り組みましたか	3	2	1 場面なし
	(2) 集中して作業をすることができましたか	3	2	1 場面なし
	(3) 事業所の方の指示を理解できましたか	3	2	1 場面なし
	(4) 安全に配慮して作業することができましたか	3	2	1 場面なし
	(5) 正確・丁寧に作業することができましたか	3	2	1 場面なし
	(6) 自分から報告することができましたか	3	2	1 場面なし
	(7) 自分から質問することができましたか	3	2	1 場面なし
	(8) 事業所の方に対して適切な言葉遣いできましたか	3	2	1 場面なし

卒業後の採用見通し 採用可 - 要検討(さらに様子を見て) - 採用は難しい

* ありがとうございます。具体的なことにつきましては、評価票(B)にご記入をお願いします。なお、お手数ですが、10月11日(金)まで同封の返信用封筒にて返信をお願いします。

図1. 評価票(選択式)

令和6年度 「産業現場等における実習」評価票 (B)
山形大学附属特別支援学校

実習生氏名	
-------	--

* 「産業現場等における実習」にご協力いただき、ありがとうございました。
今回の実習生が社会人になる上で課題となる点やさらに伸ばしていくべき点などをご記入ください。

事業所名: _____

図2. 評価票(自由記述)

令和6年度 「産業現場等における実習」評価票 3年生用
山形大学附属特別支援学校

実習生氏名		事業所名	
主な実習内容			記入者

* 下の各項目について、ご記入ください。

No.	項目	評価(実習の様子)
1	生活の様子 (休憩時間の過ごし方、 昼食時など)	
2	活動の様子 (人との関わり、 活動への取り組みなど)	
総合所見	成果と課題 その他	

卒業後の採用見通し 採用可 - 要検討(さらに様子を見て) - 採用は難しい

* ありがとうございます。お手数ですが、10月11日(金)まで返信用封筒にて返信をお願いします。

図3. 評価票(生活介護事業所)

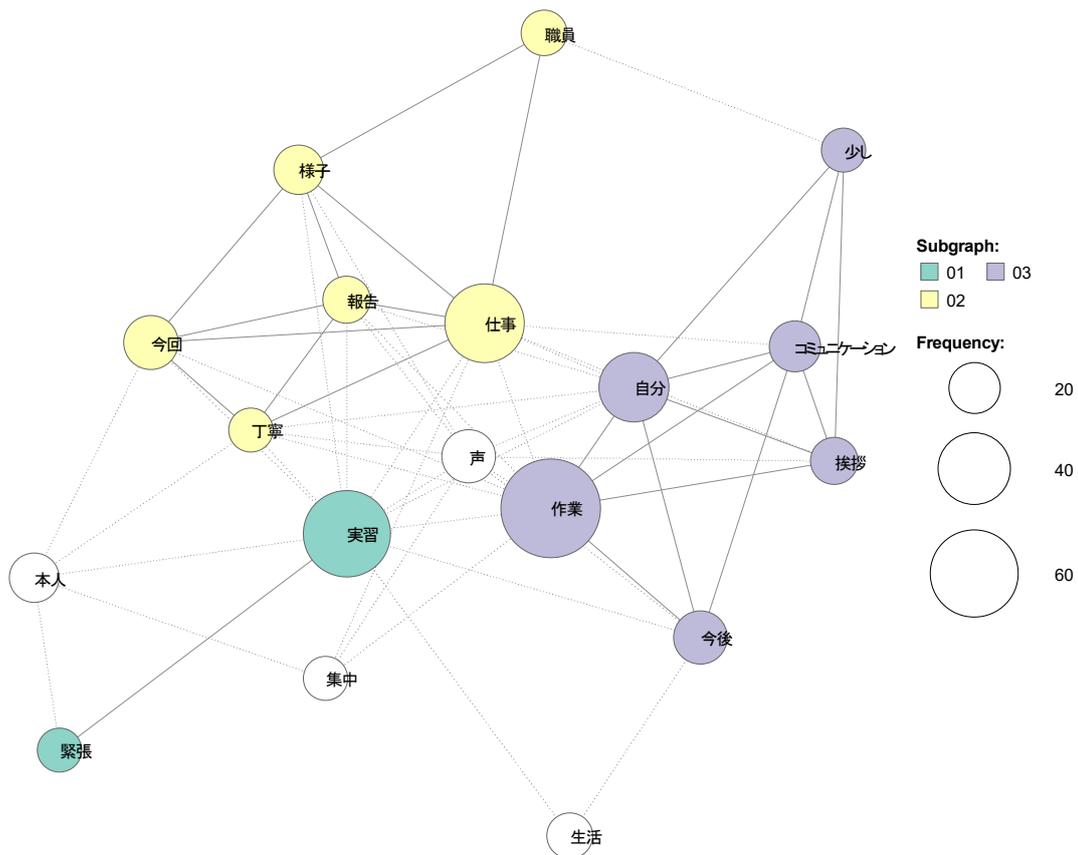


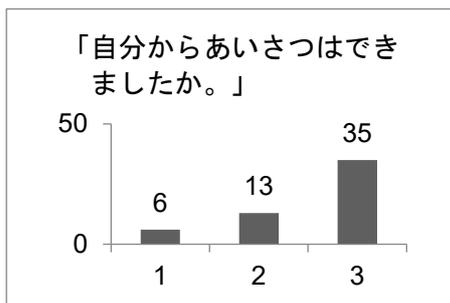
図4. 自由記述の共起ネットワーク

② 選択式評価項目のヒストグラム

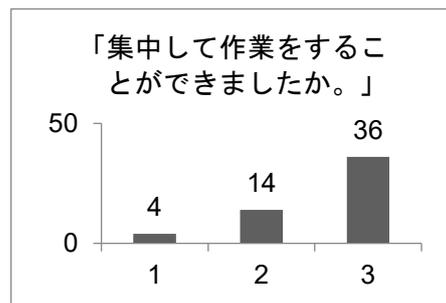
前述の四つの項目についてヒストグラムを作成した（図5）。なお、評価はいずれも3（一人でできる）、2（時々支援が必要）、1（常時支援が必要）、場面なしの四つから選択することとなっており、場面なしの評価はなかったため省略した。

5 考察

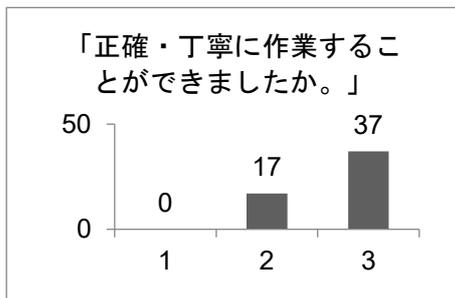
評価票の自由記述の内容をテキストマイニングで分析することで、事業所が実習生を評価する上で重要視する項目として、「挨拶」「報告」「丁寧」「集中」が確認された。これら4項目は、学校でも特に作業学習の授業等で指導の際に重要視してきたものであったが、事業所側も同様に重要視しているということを確認することができた。また、それぞれの項目についてのヒストグラムから、いずれも3（一人でできる）という評価が最も多かった一方で、他の評価項目に比べて2（時々支援が必要）が多い傾向にあり、特に「報告」については1（常時支援が必要）の評価を受けた生徒も多かった。事業所が求める水準に達するために、例えば適切な報告の仕方の見本を教師が提示し、日常的に生徒の報告の言動に対して即時フィードバックをするなど、学校での指導・支援のさらなる工夫が必要であると考えられる。



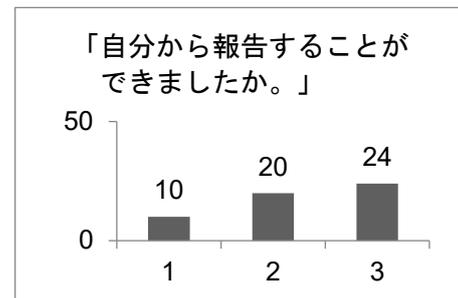
a. 挨拶



b. 集中



c. 丁寧



d. 報告

図5 選択式評価項目のヒストグラム

6 今後の課題

これまで実習の評価票は、各生徒や保護者に提出するとともに、教員間でも回覧して個々人への指導・支援に生かしてきた。しかし、本研究を通して、個々人の評価票を総括した分析を行うことで、事業所が重要視する項目について、また、卒業後に求められる力を身に付けるために学校全体として必要な指導・支援の在り方についての気付きを得ることができた。今年度は探索的に分析を行ったが、今後は、評価票の内容のデータ分析を通じて学校教育の改善に活かしやすくするために評価票の形式を変更することや、分析結果を教育課程等にどのように反映させるかといったことについて検討していきたい。

【文責 阿部友幸】

特別支援教育共同研究部会〔池田グループ〕

1 部会構成員（敬称略）

山形大学地域教育文化学部 池田 彩乃

山形大学附属特別支援学校 柴田雄一郎、鈴木麻里奈、鈴木 希菜、山口 孝夫、石山 秋子
荒井亜矢子、大泉 麻実、石川 大輔、川村 春季

2 今年度の研究テーマ

「自立活動の指導の充実にに向けた実態把握の在り方」

自立活動の指導においては、個々の児童生徒らの障害の状態や特性及び心身の発達段階等を含めた実態を適切に把握する実態把握が非常に重要であり、指導にあたる教師がいかに適切な実態把握を行うのかが問われている。しかし、この実態把握は、唯一の絶対解がなく、指導する教師は常に不安を抱えていることが指摘されている。不確実性が高い営みにおいては、その手続きをいかに根拠のあるものとするのかという、手続き的正義が求められる。そこで本研究においては、複数教師が関与する実態把握の手続きについて、課題関連図を採用した。課題関連図の作成を通して抽出された中心的な課題を基に、自立活動の時間における指導を試行的に実践し、その成果や課題について検証した。

3 研究経過

- (1) 第1回：令和6年5月29日
本年度のグループ研究の確認（テーマ、進め方等）
- (2) 第2回：令和6年8月1日
対象児童生徒の指導内容の選定
～以降、検討した指導内容を踏まえて実践～
- (3) 第3回：令和6年12月6日
実践しての成果と課題の共有、授業改善の話し合い
- (4) 第4回：令和6年12月23日
実践しての成果と課題の共有、課題関連図の再検討等
研究結果のまとめに向けた検討

4 研究方法

複数教師が関与する実態把握の手続きとして、安藤（2021）の手続き（図1）を参考とした。具体的な手続きについては以下の通りである。

- ① 実態把握における情報収集：対象児童生徒に関する教師一人一人が把握している情報を収集する。必要だと思われる情報に関して、付箋紙に記入する。
- ② 実態把握における情報収束：①において収集した情報について、付箋同士のまとめ（表札）を作成する。
- ③ 関係性の整理：まとめ同士の関係性を整理する。

この①～③という手順を経て「課題関連図」を作成する。

④ 課題の抽出：指導期間を1年と想定した「中心的な課題（指導すべき課題）」を抽出する。

⑤ 自立活動の指導の目標および内容の設定：④で抽出した課題をもとに、自立活動の指導の指導目標および指導内容を設定する。

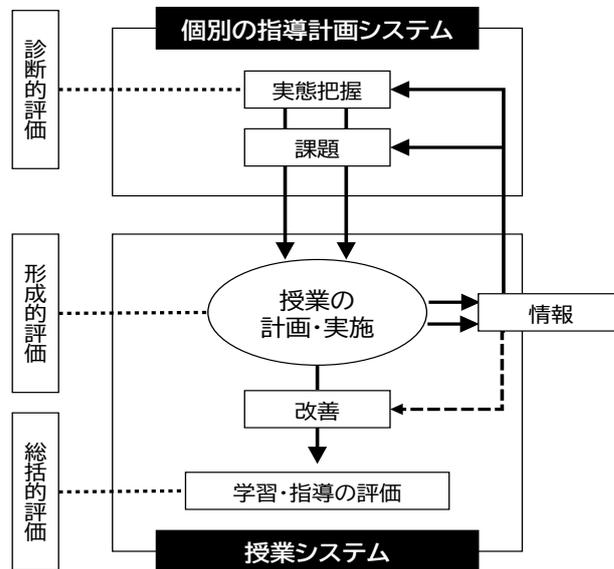


図1 個別の指導計画システムと授業の接続（安藤，2021より作成）

5 実践事例

事例1

(1) 対象生徒について

小学部4学年 男児（自閉スペクトラム症）

(2) 指導内容の選定について

流れ図から導き出した中心的課題を受けて、部会員4名で時間における指導と教育活動全体における指導の指導内容の選定を行った。

中心的課題：言葉やイラストを手掛かりに、状況を理解する力を高める。

体の動きや力の入れ方をコントロールする力を高める。

① 時間における指導において

- ・ バランスボールに座り、音楽に合わせて跳ねる、止まる。
- ・ 音楽に合わせて歩く、止まる。
- ・ トントン相撲

② 教育活動全般において

- ・ 分かる言葉を増やし、言語指示で行動する。

(3) 児童の変容及び評価

時間における指導では、自由に跳ねたり、走ったりしたい気持ちを抑え、「音楽に合わせて」体を動かすことや、体の動きを止めたり、弱い、ゆっくりなどの刺激に慣れたりすることをねらいに活動した。活動を繰り返すと、音楽に合わせて動いたり、止まったりすることができるようになった。トントン相撲では、紙が倒れることに楽しさを感じてしまい、効果は見られなかった。これらの時間における指導の効果が、他の場面に表れているかを見取る難しさはあったが、休み時間の過ごし方において、次のような変容が見られた。ラジカセを使って音楽を聴く際に、音量を大きく設定する傾向があったが、教師とのやり取りを重ね、小さい音量で聴くことを受け入れられるようになった。それに伴い、音楽を聴いているときの興奮も抑えられている姿が見られた。

12月に実践報告を行い、児童の姿から、音楽から移行して言語指示で行動できるように活動内容のアップデートし、言語指示で指定の物を手に取る活動では、教師の言葉をしっかり聞き、指示通りの物を手に取ることができた。一方、教師の「走る。」「止まる。」といった言語指示で体を動かす活動を行ったが、体の動きを止めることは難しく、自由に跳ねたり走ったりしたりする姿が見られ、今後も活動の見直しや継続が必要である。

事例2

(1) 対象生徒について

高等部1学年 女児（自閉スペクトラム症）

(2) 指導内容の選定について

流れ図から導き出した中心的課題を受けて、部会員4名で時間における指導と教育活動全体における指導の指導内容の選定を行った。

中心的課題：人や物を注視して話を聞くのが苦手、状況の理解が難しい。

① 時間における指導において

- ・話を聞くときの姿勢の確認
- ・単語や音楽を聞き取るクイズ 等

① 教育活動全般において

- ・他の人と一緒に活動すること
- ・達成感を感じるための工夫 等

(3) 児童の変容及び評価

時間における指導では、一緒に活動する仲間と「話を聞くときのポイント」について話し合い、考えた三つのポイントを毎授業で確認してから学習を進めた。【①相手をよく見て聞く、②良い姿勢で聞く、③集中して聞く】また教師が「読みます。」や「始めます。」などと、注目するタイミングが分かるような言葉掛けも行うことで、教師の指示を聞き取る姿が見られた。

教育活動全般では、作業学習で担当しているトートバッグのミシン縫いについて、その日に縫った数を数えるようにしてきた。「今日は〇個できた。」と、自分から進んで数えたり、教師に喜びを伝えたりする姿が見られ、その日の目標を意識しながら作業に取り組んだ。また、作業学習の振り返りのときに、他のグループの頑張りや完成数を聞くと、自分の頑張りや積極的に発言するように

養護共同研究部会

部会員

附属幼稚園：奥山 広美
附属小学校：鈴木 恵子
附属中学校：千葉久美子
附属特別支援学校：永谷菜々子
大学：新井 猛浩 畔柳まゆみ

1. 研究テーマ

養護教諭の救急処置の技能を高める養成段階における検討
～ 養護実習の反省を活かした附属学校養護教諭との取組 ～

2. 取組

(1) 目的

養護教諭の行う救急処置は、医療機関における看護師の行う看護技術と同様のものかということ、決してそうではない。養護教諭にまず要求されるのは、重症度緊急度の判断である。同時にまた、被害を最小限度に食い止め苦痛を最低限度にとどめるために、どのような処理や手当を必要とするかの処理内容の判断である。この判断の機能こそ養護教諭に最も要求されるところであり、専門性の存するところといえる。さらに、処置に伴って展開される教育的指導（保健指導）を行うことも重要な任務である。

そこで、養成での学びを学校現場に生かす救急処置の向上をめざし、養護実習中の救急処置についての困り感を把握しプロセスレコードによる省察から授業の在り方と附属学校養護教諭が行う事前事後指導の在り方について考察することにした。

(2) 実践

① 附属学校養護教諭による事前指導

従来行っている机上の講義に加え、実際の学校における救急処置場面を見学し実際に対応を行うことにより、学生のイメージを膨らませ不安の軽減を図ることを目的に実施した。

- ・実施場所 山形大学附属中学校 保健室
- ・内容 突き指などの見立てと固定 三角巾の使い方 擦過傷の傷の洗い方、絆創膏の貼り方
冷やし方 腹部触診等

② 養護実習中の救急処置についての振り返り

養護実習後に「養護実習振り返りシート」を各学生から記入してもらい把握した。

結果は以下のとおりである。

救急処置の困り感について

<問診に関すること>

- ・問診時に先入観をもって対応してしまった。
- ・怪我での来室者への問診が難しかった。 児童は言葉に表して説明することが難しいため、いかに養護教諭が怪我した時の状況を見童から聞き出すことができるか見童への問診の際の言葉の表現の仕方が難しかった。
- ・問診を丁寧にしようとして時間がかかりすぎた。

<養護診断、養護処置に関すること>

- ・内科的な訴えに関する判断が難しい。
- ・熱中症疑いの児童の対応。頭痛を訴えているが、全体的には元気な様子が見受けられ重症度を見極めるのが難しい。
- ・「なんか痛い」に対しての問診後の判断が難しい。
- ・目にボールが当たった時の対応が難しかった。人に当たったのか、柔らかいボールに当たったのか、硬いボールに当たったのかで予後がかわってくるので、冷やす時間の判断、教室復帰のタイミングの判別が難しかった。
- ・内科的な処置で、熱はないが頭が痛いと言ってきた子どもの対応として、その子は授業を受けることができるのか、保健室で一時休養すべきなのか、保護者へ連絡し早退させるべきのかなど判断が難しい。
- ・児童それぞれ症状や訴え方が違うので、判断が難しかった。
- ・爪周囲炎の対応方法
- ・授業中に数日前に虫に刺された場所が痒いと来室してきた生徒に対して、授業中に保健室に来る程の緊急性があるものか本人に問えなくて困った養護教諭の先生が本人に上記伝えてくれた。
- ・擦過傷を洗浄する際、どのくらいの力でどの方向で洗浄すると砂が中に入り込まないのか知りたい。
- ・擦過傷と打撲の両方を負った場合は、傷口を保護した後冷やす必要はあるのか。
- ・湿布を使うべきなのか迷った。
- ・視診では腫れてなくても痛いと言えが有る時の対応
- ・複数人の対応やあまり頻度の少ない事例がきたときの対応
- ・冷罨法や固定の仕方など、保健室にある物品の中で工夫して行うことが難しかった。特にシーネなどの固定具がなかったため、なにで代用できるか考えながら行った。

<対応について> 回答42(人)

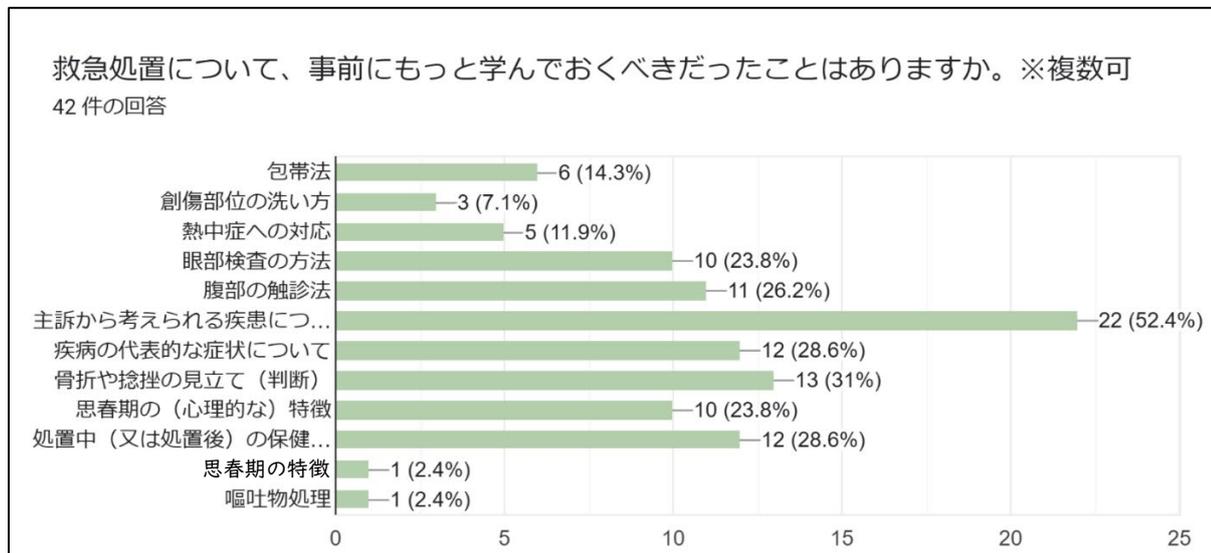
	概ねできた	課題が少しあった	不十分 適切でなかった
問診について	17	24	1
養護検診について	19	22	1
養護診断について	21	20	1
養護処置について	23	18	1
養護指導について	14	18	9

養護診断が適切でなかった原因

問診不十分	4
検査不十分	2
その他	0

- 1 概ねできたと回答した項目が多かったのは、養護診断と養護処置。
- 2 課題が少しあったと回答した項目が多かったのは、問診と養護検診と養護診断。
- 3 不十分・適切でなかったの回答が一番多かったのは、養護指導。

<救急処置について、事前に学んでおくべきこと>



③ プロセスレコードの作成及び実習担当者からの指導助言の把握

- ・外傷の要因についても確認した方が良い。
- ・原因について本人に確認することも大切。
- ・授業の内容やイベントの確認も場合によっては必要。
- ・原因が特定できなくても、実行できる対処法を行うと安心感につながる。
- ・熱中症であるとすぐに判断してしまうと必要な情報を取り逃がすことがあるので注意する。

(3) 課題と次年度に向けて

① 課題

- ・問診が丁寧にできたと記入している学生もいたが、全体的に問診が不足している、系統的な問診ができていない等の反省が多かった。
- ・頭痛では、打撲などの外傷がなかったかの確認が抜けたり、指導養護教諭から指摘されたりしたケースが多かった。
- ・全体的に、その時点でのプロセスレコードで止まっており、教室復帰後どうなったのか、帰宅後はどうだったのかなどの経過について記録がなかった。経過についても記録し、その時の判断が的確であったか振り返ることも大切なのではと感じた。

② 次年度に向けて

<大学の授業における改善>

- ・理論については事前学習として、実際の授業では、問診→検診→診断→処置までの演習を多く取り入れる。「何によって診断したのか」を重視

- ・特に以下の傷病の対応については丁寧に扱う。
熱中症、突き指、捻挫、擦過傷、頻回来室、眼部打撲、頭部打撲
 - ・プロセスレコードの意義、作成の仕方について指導。
- <事前・事後指導の充実>
- ・附属学校における救急処置場面の見学。
- <プロセスレコードの活用>
- ・実習中に作成することとし、実習校での救急処置の省察として活用する。
 - ・事後指導で省察資料として活用する。

(文責 畔柳まゆみ)

I C T教育部会

1. 部会員（敬称略）

地域教育文化学部：鈴木 宏昭、具志堅裕介

附属幼稚園：逸見 宗史

附属小学校：奥山 恭平

附属中学校：森本 真紀（運営世話役）、鈴木 克希（部会長）、矢作 創己

附属特別支援学校：高野 翔太

2. 研究テーマ

探究的な学びにおける I C Tの効果的な活用を図った授業の開発・実践、及び教育データの利活用と I C Tを活用した「個別最適な学び」の実現に向けた研究

研究テーマに迫るために、前年度は各学校園の I C T機器の整備状況や授業の実践事例の報告を行った。今年度は、授業等の教育活動において I C T機器の特性を生かし選択的に活用している状況が見えてきた。I C T機器の特性が生かされる授業モデルを構築するために実践事例を蓄積していくとともに、これからも I C T機器を使用していく上で見えてきた課題について取り上げていきたい。

3. 活動について（主な活動報告）

（1）部会

第1回部会

期日：2025年1月（紙上報告）

内容：各学校の実施報告、今年度の成果と課題の確認等

（2）I C T機器の特性

各学校園において Wi-Fi 環境が整備され、iPad や Chromebook がほぼ一人1台に行き渡っている。I C T機器の使用が教員にとっても子ども達にとっても当たり前のものとなり、その特性も見えてきた。以下に I C T機器の特性とメリット・デメリットを挙げる。

I C T機器の特性	メリット	デメリット
多様で膨大な情報の提示・収集	・動画や写真など、文字だけではない多様な情報を提示できる。 ・資料を印刷・配付しなくても大量の情報を提示でき、子ども達も好きなタイミングで受け取ることができる。 ・現地に行かなくても対話したり、疑似体験したりできる。	・子ども達が紙媒体や文字情報を敬遠しがちになり、すぐに「ネットで…」となる。 ・情報が膨大すぎて、時間内で適切な情報を選択するのが難しい。 ・子ども達が「情報を見つけたこと」と「理解したこと」を混同しやすい。

情報の共有と 双方向のやりとり	・子ども達同士の共同編集や、教師と子ども達とのデータのやりとりなど、時間や空間に縛られず同時作業や他者の考えの参照、相互のやりとりがしやすい。	・タイピングなど I C T 機器を使いこなす知識や技能が不可欠。 ・学習以外の目的で使用する場合があります。また、教師がその動きを把握しづらい。
情報の記録	・映像、音声、写真など多様な方法で記録ができる。 ・膨大な情報を蓄積でき、情報を保管するための場所を取らない。 ・記録の修正が容易にできる。	・どこにどの情報を保存したのか分からなくなる。 ・データの引継や共有をしないと、年度等の切り替えで情報を参照できなくなる場合がある。
一人1台端末	・動画の繰り返し視聴、個別に異なる情報の収集など、個に応じた学習を進めることができる。	・通信環境が悪く動作が遅くなると、学習意欲が下がる。 ・故障や不具合の対応が増える。

(3) 今後に向けての課題

授業等の教育活動における I C T 機器の使用は今後も続いていく。現在は、環境が整い、使用が当たり前となった状況であるが、引き続き I C T 機器を使用し続ける上で考えていかなければならない課題を、以下に挙げる。

①機器の修繕・更新

I C T 機器は進化と劣化が早く、数年で新しい機器に交換していかなければならない。現状でも、すでに動作の不具合や落下による画面破損なども起こっている。今後、I C T 機器を更新する時期が来たとき、購入や更新をどうするかについて検討が必要である。

②データの整理・引継

データが膨大すぎて、誰がどのような情報をもっているのかが分かりづらくなっている。また、オーナー権限の譲渡が行われず、データにアクセスできなくなる問題も起こっている。誰がどのようにデータを整理するのかについて考える必要がある。

③データの取り扱い

クラウド上にデータを保存する際の個人情報等の取り扱いや、情報を発信する際の著作権の対応、教育データを収集する際の保護者や子ども達への許諾、生成 A I を授業で使用する際のガイドラインなど、安全かつ円滑に情報を管理できる体制をつくる必要がある。

④機器の所有と持ち帰り

子ども達が機器を使用する際のルール、機器の持ち帰りやポケット Wi-Fi の貸し出しのルール、保護者と機器の取り扱いについて確認すべき事項等について、附属学校園で統一したルールなどを話し合う組織や流れを決める必要がある。

⑤システムの共通理解と担当者の育成

上記の①～④を誰がどのような流れで行うのか明らかにする必要がある。全教員が最低限必要な知識を習得するための研修会や、システムを理解し伝達できる担当者を育成する機会の設定が必要である。

(4) 各校園の実践報告

①附属幼稚園

幼児の遊び(学び)にとって、直接体験が重要である、その上で、ICTと幼児の遊びをどのようにつないでいけばよいのだろうか。今年度は、そのことをテーマに研究と実践を行った。本実践を通して、2点の効果的な活用場面が見えてきた。

1つ目は、幼児が知りたい知識や、周りの子ども達と共有した方がよい知識(写真などを含)に対して即時応答を図る場面[使用機器:iPadのsafariやgoogle(レンズ)]である。幼児の遊びは、例えば、「ただなんとなく車をつくりたい」というわけではなく、子ども達1人ひとりの関心によって、「〇〇というメーカーのこんな車をつくりたい」や「タイヤが動く車」「マークをかきたい」など、具体的なものを求める場合もある。そのような際に、保育者側がすぐにそれに応えたり、子ども達が自分で調べたりすることで、遊びへの思いが切れなかったり心の安定を図ることができたりする。また、一部の子ども達しか知らないこと(ダンスやテレビで見たこと、病院の器具などの詳しい知識など)に対して、同じ遊びで楽しんでいる子ども達と共有することで、同じイメージをもって遊べたり仲間意識を深めたりすることができる。



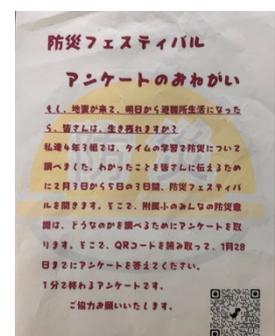
2つ目は、自分たちの姿を見る場面[iPadの動画撮影]である。自分たちの姿を見るということは、直接体験することが難しい。だからこそ、ショー「ダンス」の見せ方や動きをもっとよく見せたいと考えている子ども達に対して、iPadで動画を撮影し、それを見せることで、「こんなこともできそう」といった新たな遊びの刺激となる。

今回、①知識やイメージの即時共有、②自分の動きを見る、という2点のアプローチを行った。次年度以降も引き続き、使用方法の充実とその方法の蓄積・教員間の共有を図っていきたい。また、①と②の他にも、「時間」や「空間」など、直接体験が難しい事象についてのICTの活用について研究を進めていきたい。

②附属小学校

児童にとってChromebookは普段使いの機器となっている。右図は、中学年においてタイム(総合的な学習の時間)でイベントを開催にあたり、アンケートを全校に依頼する際に作成したものである。チラシの作成はもちろん、Google Formでアンケートを作成したりQRコードを作成したりすることができた。

第6学年では自分が探求してきたことの他者評価を得るためにアンケートをとり、スプレッドシートで表やグラフ化して提示することができた。児童の意見交換をJamboardに代わる機能として、Padletを活用した。Padletでは、分掌や画像を投稿することができ、それに対して、コメントやいいね!の機能がある。そのため、学級内で意見をPadlet上で発散させ、コメントやいいね!をもとに徐々に焦点化する展開をとることができた。



③附属中学校

Google サイトを利用した情報の提示・収集を行った。総合的な学習の時間、国語科、社会科などで Google サイトを利用した専用 Web ページを作成している。Google サイトのメリットは、一覧性の高さと同様な情報の提示のしやすさである。国語科では、生徒も共同編集者となり、語句の意味を調べて Web ページを共同作成する学習活動を行った。様々な情報が Google Classroom やメールなどで提示されると、どこにアクセスすれば必要な情報に辿り着くかが分からなくなる。Google サイトをポータルサイトの的に活用すると効果的である。



④附属特別支援学校

中学部体育科武道における空手（形）の授業実践
空手の基本技や基本形の技能を習得するために、iPad で撮影した動画を電子黒板に映し、自分や友達の動きを見てアドバイスをする活動を行った。技の終わりのタイミングで動画を静止し、自分と友達の動きを比較しやすくしたり、タッチペンで動きの修正が必要な部分を書き示したりすることで、「手の位置が下がっている。」「体が前に倒れている」など自分の課題を見つけることができた。また、自分の課題が分かったことで、友達の動きにも注目し、良い動きになるようアドバイスをすることもできた。自分の課題が明確になったことで練習前には自分でポイントカードから目標を設定し、課題を意識して練習に取り組む姿が見られた。発表会では、習得した基本技を使った基本形を自信をもって発表することができた。



動画を見てアドバイスをする

単元の初めや中盤、発表会での自分の動きを2画面で同時再生して比較できるようにすると、自分の成長を実感でき、よりよい自己評価に繋がったり、更なる技の習熟を図ったりすることができたのではないかと感じた。



発表会の様子

4. 成果と課題

(1) 成果

- ・ ICT 機器を活用することで、子ども達の遊びの新たな刺激となった。幼稚園では全員が必ず使うわけではないが、ICT 機器が身近なものとなってきた。

- ・児童端末の普段使いが進む中で、用途に合わせて使用するかしないかを自ら判断して学習をする姿が見られる。また、使用する際にもドキュメントやスプレッドシート、スライド、フォーム等、利用の目的を意識して活用することができるようになってきた。

(2) 課題

- ・幼児の遊びにおける効果的な ICT 機器の活用についての実践を積み上げていくことが必要である。
- ・県内でも各自治体で導入されている AI ドリル等については、附属学校園で検討を進めていかなければならないのではないかと考える。Google を採用していることも考えると、家庭でもログインすれば利用できるものがあれば家庭学習にも活用できるのではないかと考える。

(文責：鈴木 克希)

インクルーシブ教育部会報告

1. 部会員（敬称略）

大学：安藤耕己、池田彩乃（地域教育文化学部）、澁江学美（教育実践研究科）

附属幼稚園：安藤枝里

附属小学校：相澤明菜

附属中学校：数見静香、渋谷知宏

附属特別支援学校：森谷久美（運営世話役）、八鍬洋祐、石山秋子

2. 研究テーマ

「附属学校園におけるインクルーシブ教育システムの構築について」

～インクルーシブ教育の視点に立った交流及び共同学習の実践と検証～

本研究（本部会）は、取組のゴールにある「インクルーシブ教育の視点に立った幼稚園・小学校、中学校と特別支援学校の交流及び共同学習のプログラム開発」に向けて、1年次は、各校園でこれまで実践してきた交流及び共同学習について、身に付けたい資質・能力における成果や課題を整理した。2年次は、各校園においてインクルーシブ教育システムについての理論や実践の共通理解を図り、その上で交流及び共同学習を実践し、成果と課題を検証した。

2年次までの成果と課題から、各校園において教師が、多様化する社会においてどのような子供たちを育てていきたいかを明確にすること、各校園にてインクルーシブ教育の質を上げていくことが必要であるという課題が挙げられた。

そこで3年次となる今年度は、研究テーマを「附属学校園におけるインクルーシブ教育システムの構築について（インクルーシブ教育の視点に立った交流及び共同学習の実践と検証）」と設定した。前年度までの成果と課題をもとに、各校園がそれぞれのねらいを明確にして交流及び共同学習を計画・実施する。交流校同士で成果と課題を話し合い、子供たちの姿をもとに各校園のねらい、活動内容の妥当性について検証する。

3. 活動について（主な活動報告と成果と課題）

（1）部会

①第1回部会

期日：令和6年7月12日（金） 紙面開催

内容：部会員紹介、研究テーマの確認、今年度の部会の計画等

②第2回部会

期日：令和6年9月26日（木） オンライン開催

内容：交流及び共同学習の計画及び経過報告、情報交換・意見交換、大学の先生より助言

③第3回部会

期日：令和6年1月14日（火） 紙面開催

内容：交流及び共同学習の実施報告、今年度の成果と課題の確認、次年度の活動について

幼稚園・小学校、中学校と特別支援学校の交流及び共同学習のプログラム案の確認 等

(2) 交流及び共同学習の実践報告

①幼稚園と特別支援学校高等部（写真1、2）

期日と場所：令和6年7月9日（幼稚園）

内容：ウッドグループとクラフトグループによるバザー、クリーニンググループと園児による清掃と窓ふき、幼稚園で使用している作業製品（ベンチ）のメンテナンス

②小学校と特別支援学校小学部（写真3、4）

期日と場所：令和6年5月28日、10月9日、11月11日（特別支援学校）

令和6年6月25日、10月28日、12月10日（小学校）

※毎回の交流前にオンラインでの交流（自己紹介、活動紹介）を実施。

内容：運動遊び、制作活動、小学校児童が企画した活動 等

③中学校と特別支援学校中学部（写真5）

期日と場所：令和6年12月3日、11日（中学校）

内容：お互いの学校で、運動会で実施した競技の体験



写真1

写真2

写真3

写真4

写真5

(3) 成果と課題

①幼稚園

特別支援学校との交流及び共同学習では、今年度は高等部とのみとの実施（年1回）とし、内容はバザー、木工製品のメンテナンス、園内清掃を行った。バザーでは、高等部生徒に財布の残金を見てもらって、自分の持っているお金で買える物を教えてもらうなどの自然な形での関わりが見られた。木工製品のメンテナンスでは、使っている工具や作業の様子に関心をもって見学する姿が見られた。園内清掃では、園の窓ふき作業の際に高等部生徒にやり方を教わりながら一緒に取り組む姿が見られた。交流及び共同学習を通して、幼稚園の友達以外の人と関わる楽しさを感じたり、高等部生徒の様子から様々なことに興味を広げたりすることができた。

また、未就園児との交流、小学校1年生との交流、中学校との調理自習、山形大学生のオペレッタ鑑賞、りんご農園の見学なども実施し、多様な人・物・ことに触れ合う中で、豊かな感受性やお互いを尊重し合う、他者と協働する力など育むことができた。

②小学校

第3学年児童と特別支援学校小学部との交流を年6回（第3学年の3学級が各2回）行った。各学級の1回目の交流は特別支援学校に行き、特別支援学校の友達と一緒に活動をした。最初はどういったように関わればよいか戸惑う様子も見られたが、一緒に活動する中でペアの児童の好きなことや得意なことを見つけようとする姿があった。2回目は小学校に来てもらい、自分たちが考えた活動を一緒に行った。特別支援学校の児童と友達との違いを個性と捉え、「何かをしてあげる」

という目的ではなく、ペアの友達の好きなことや得意なことをもとに「仲良く」、「みんなで楽しく」という意識で活動する様子が見られた。複組がなくなり、第3学年との交流及び共同学習の実施が2年目となった。各学級2回の交流のみとなったことで複組が交流していたときの深まりは難しくなったが、小学校の児童全員が経験できるという広がり生まれた。その点をメリットと捉え、今後どのような形で深めていくか、特別支援学校と連携しながら進めていく必要がある。

また、インクルーシブ教育の視点に立ち、全学年で道徳教育と関連させ、「親切、思いやり」、「公正、公平、社会正義」などの価値項目を中心として、友達と自分との違いを個性として受け止め、どう関わるかを自分で考え、実行する力を育てている。

③中学校

昨年度に引き続き、第2学年の4学級全ての学級で交流及び共同学習を行った。今年度はお互いの学校の運動会で行った競技と一緒に取り組む活動を設定して取り組んだ。体を動かす活動は、一つの目的に向かって楽しみながら活動する中で自然と関わりが生まれたり、作戦会議等でやり取りしたり、生徒同士が関わる姿がたくさん見られた。一方で、中学校の生徒は「お世話してあげる」という思いを抱きがちであるという課題が挙げられた。今年度は担当校同士でねらいの共有、活動内容の検討など、計画的に準備を進めることができた。次年度も今年度の内容をもとに、相互の生徒にとって学びのある交流及び共同学習にしていく。

また、交流及び共同学習をきっかけに、総合的な学習の時間(LIVE)に、中学生向けに障がい者の方を理解してもらおうパンフレットの作成に取り組んだ。その中で、実際に特別支援学校を見学したり、特別支援学校教員の話の聞いたりするなど、昨年度の反省を生かした取り組みを行うことができた。

今年度の成果と課題を受け、附属特別支援学校との交流及び共同学習を中心として、多様な他者理解ができ、共に支え合いながら生活することのできる力を育てるよう、学校全体でインクルーシブ教育を実践していくためのカリキュラム編成を工夫していく必要がある。

④特別支援学校

交流及び共同学習を行う学校同士(小学校と特別支援学校小学部、中学校と特別支援学校中学部)でお互いのねらいを明確にして学習活動を計画・実施することができた。

小学部は、交流の側面だけでなく各教科等のねらいを意識して実施した。2組(3・4年生)と3組(5・6年生)は制作活動を通して交流及び共同学習を行う中で、小学校の児童の様子に刺激を受けて新たな発想をしたり技術をまねたりする姿が見られた。

中学部は、お互いの学校の運動会で行った競技と一緒に取り組んだ。勝負にこだわり、中学校の生徒と自然に作戦会議をしたり、協力したりする姿が見られた。次年度に向けては、交流の側面だけでなく、各教科等の学びをどのように深めていくかについて中学校と連携しながら検討していく必要がある。

高等部は、作業製品の販売や木工製品のメンテナンス、園内清掃を行った。幼児とのより良い関わり方について考えながら活動する中で、視線を低くしたり優しい言葉で話し掛けたりするなど、相手のことを考えて接する姿が多く見られた。また、園内清掃に興味をもった園児にやり方を教えながら一緒に取り組むなど、自然なやり取りが生まれ、関わりながら活動することができ

た。課題としては、高等部は交流及び共同学習ではなく、各教科等を合わせた指導の作業学習という位置づけで実施している。その点について、学校でねらいを整理してどのように実施していくか検討する必要がある。

各学部において、交流及び共同学習を中心として、インクルーシブ教育の視点に立って児童生徒に育てていきたい力を検討してきた。小学部は「身近な人や地域との関わりの中で、様々な人・物・ことに触れて興味や関心を広げる」、中学部は「道徳教育と関連させ、いろいろな人がいることを知り、自分と違って認めると」、高等部は「地域での販売活動や清掃活動、同年代との交流等を通して、他者とのより良い関わりを考える」といったねらいと学習活動を確認することができた。

4. 次年度に向けて

(1) 大学教員より

①安藤耕己部会員

昨年度よりも交流及び共同学習の充実化が図られたことが理解できる。

その中で、改めて、各校種および学年を越えた取り組みを提案してみたい。おそらく、単発的なものとはなってしまうと思われるが、継続して提案してきたように、「アート」を媒介とした取り組みである。「やまがたアートサポートセンターぎやらりーら・ら・ら」などとの関係・指導も受けつつ、障がいの有無を超越した「つながり」づくりや取り組みが展開しうる。本学部にもアートワークショップを専門とする廖講師が在籍しており、幼児教育や放課後支援の領域においても着実な実践を積み上げているため、この際のコーディネートもお願いできると考える。これらの取り組みでは、型にはまらない創造性が発揮されることがむしろ意味があると思われる。「おそろおそろ」でも、これらの事業に手を伸ばしてもらえるとありがたい。

多様性を担保し、インクルーシブなまちづくり・社会づくりを構想する際、多様な当事者が加わるほど、その内容は豊かにかつ重層的になっていくと思われる。

②池田彩乃部会員

各学校の創意工夫により、年々、交流および共同学習の充実が図られている。継続的な交流および共同学習の成果は、障害のある児童生徒にも、障害のない児童生徒にも確実にあらわれていることが、各学校の報告から読み取ることができる。ただ、交流および共同学習が教育課程上どのように位置づけられているのかについては、十分な検討がなされておらず、次年度以降の課題の一つといえる。現状では、どの教科・領域に位置づけて交流および共同学習を実施するかは、各学校や各学級の裁量に委ねられているようである。評価方法の検討やインクルーシブ教育の一層の充実を図るためには、教育課程上の明確な位置づけが必要となると考えられる。

③澁江学美部会員

過去の経験談となり「来年度にむけて」からは少し離れてしましますがお許しいただきたい。

以前、勤務した新庄市内のある中学校は平成3年当時から新庄養護学校と交流を行っている。文部省の研究指定校となり当時は「交流及び共同学習」などという言葉もなかったので単に交流学習と呼んでいたように記憶している。私は2年担任の時に、直接・間接の交流を数回積み重ねプレ公開研で、グラウンドでカレーを調理という内容で交流を行った。何とか調理、会食、後片

付けを終え、遊びや自由な交流となったとき、いつも元気なある男子が車椅子を押しながら泣いていた。周りはペア同士で楽しそうに笑顔、言葉もが飛び交っているが、彼のパートナーは話すことが出来ず、指で指図し喃語で話すだけだった。優しい子だからと熟慮のうえペアにした。それでも彼は時間中、うつむきながらずっと車椅子を押し続けた。「面倒を見る」「お世話をする」だけではない、大人が見ていても張り詰めた空気の中で投げ出さなかったのはどうしてなのか、どんな気持ちだったのか、言葉にするのも難しかったようであえて深く聞きもしないでしまった。他の交流学習も公開研本番もおだやかに進み成功となったが、交流をした中学校の生徒達が特別支援学校の文化祭や運動会に顔を出したりペアに会いに行ったりすることはなかった。

丁寧に進めていただいているインクルーシブ教育部会の交流及び共同学習のプログラム開発は、実践を積み重ね、園児・児童・生徒だけでなく私たち教職員も学ぶことの多い部会である。是非、各校園内でこの実践、成果を共有していただきたいこと、相手意識を持って実践を続けていただきたいこと、そして4つの校園の子ども達の実感や思い、そして変容に寄り添っていただきたいこと、上記のようにイベントに終わらず直接でも間接でもいい、つながっていくにはどうすべきか、こうした視点も大切にしていきたいと思います。

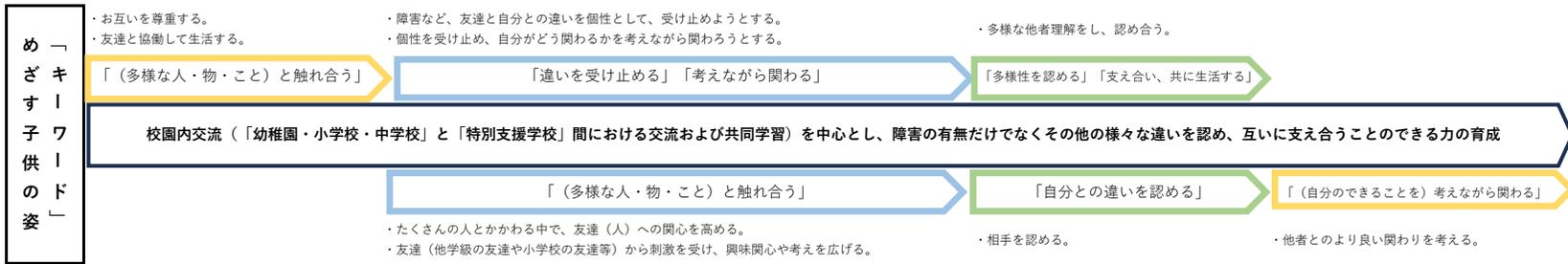
(2) まとめ

昨年度までの成果と課題を生かした本年度の本年度の附属学校園における交流及び共同学習の実践、本部会での話し合いをもとに、「インクルーシブ教育の視点に立った幼稚園、小学校、中学校と特別支援学校の交流及び共同学習のプログラム（案）」を作成することができた。実践においては各学校が多様化の社会において子供たちをどのように育てていくかということ話し合い、本部会や担当者を通じて学校間で共有しながら進めることができた。小学校、中学校の交流及び共同学習では事前のオンライン交流や事後の振り返りやまとめの学習での成果物の共有、教員間によるオンラインでの反省会など、これまで以上につながりをもって取り組むことができた。この取り組みを次年度以降も継続しながら、より良い交流及び共同学習の実施、インクルーシブ教育の理念がさらに附属学校園全体に広がるように4年次研究を進め、「インクルーシブ教育の視点に立った幼稚園、小学校、中学校と特別支援学校の交流及び共同学習のプログラム」を完成させたい。

(文責：八鍬洋祐)

インクルーシブ教育の視点に立った幼稚園、小学校、中学校と特別支援学校の交流及び共同学習のプログラム（案） 令和6年度作成

	幼稚園	小学校	中学校
その他	年少 ・山形大学生によるオペレッタ鑑賞 年中 ・山形大学生によるオペレッタ鑑賞 ・りんご農園見学 ・未就園児との交流 年長 ・山形大学生によるオペレッタ鑑賞	全学年 ・道徳教育と関連し、インクルーシブ教育の視点を踏まえた授業。 中心となる価値項目 「親切、思いやり」「公正、公平、社会正義」等	1年 ・いのちの学習と連携し、LGBT等の多様性について考える視点を踏まえた授業。 2年 ・総合的な学習の時間（LIVE）で、障害者への理解啓発パンフレットを作成。 ※特別支援学校の見学や特別支援学校の教員からアドバイスをもらって作成。 ・道徳教育と関連し、身近な人から国際的な関わりへとインクルーシブ教育の視点を広げた授業。 中心の価値項目「国際理解、貢献」等 3年
校園内交流	年中 <小学校との交流> ・1年生との交流 <中学校との交流> ・家庭科実習 <特別支援学校高等部との交流> ・バザーでの購買体験を通じた交流	3年 <特別支援学校小学部との交流> ・児童が特別支援学校での交流の経験を踏まえ、ペアの児童の得意なことや好きなことをもとに活動を企画し、交流。 R6 3年1組 学校探検ビンゴ、ボウリング、昔あそび、玉入れ、的当て 等 3年2組 キャンプ場づくり、段ボールハウスおにごっこ、紙粘土で制作 等 3年3組 すごくろく、風船バレー、的当て、宝さがし、爆弾ゲーム 等	2年 <特別支援学校中学部との交流> ・お互いの学校で学習したことを生かして、交流を行う。 R6 運動会の競技を互いに体験。



校園内交流	<小学校3年生との交流> ・特別支援学校の児童が取り組んでいる学習に小学校の児童が混ざって一緒に学ぶ。 全学年 R6 1組：体育、生活（遊び）を通じた交流「動物まねっこをしよう」等 2組：図画工作（作品作り）を通じた交流「○○の世界を描こう」 3組：図画工作（共同での作品作り）を通じた交流「私たちの町をつくろう」	<中学校2年生との交流> ・お互いの学校で学習したことを生かして、交流を行う。 R6 運動会の競技お互いに体験。	<幼稚園年中との交流> 全学年 ・園児と直接やり取りしたり、やり方を教えたりしながら交流を行う。 R6 作業製品のバザー、園内清掃
その他	1組（1,2年） ・小学部集会など、他学級との関わりや一緒に学ぶ。 ・学校周辺の身近な公園やお店での学習。 2組（3,4年） ・小学部集会など、他学級との関わりや一緒に学ぶ。 ・校外学習など、身近な公共施設の利用。 ・道徳で「自分のこと」「友達のこと」「感謝」などの学習。 ・児童生徒会活動など、学校内での他学部生徒との学習。 3組（5,6年） ・校外学習など、地域の公共施設の利用。 ・道徳で「自分のこと」「友達のこと」「感謝」などの学習。	全学年 ・道徳で以下の価値項目を重点的に取り扱い、学習。 「相互理解、寛容」「友情、信頼」「思いやり、感謝」等	全学年 ・作業学習の中で、地域の人と触れ合ったり、地域の中で自分たちができていることを考えたりする。 R6 地域のコミセンの清掃 地域のスーパーでのバザー ・山辺高校との交流。
	小学部	中学部	高等部
	特別支援学校		

「生き生きと学び、未来をつくる子供」

英語教育共同研究部会

1. 部会員（敬称略）

地域教育文化学部	：	佐藤 博晴	三枝 和彦	ジェリー・ミラー	大高 茜
教育実践研究科	：	宮舘 新吾			
人文社会科学部	：	加藤 健司			
附属幼稚園	：	高梨 明恵（運営世話役）		伊藤 真由美	
附属小学校	：	中村 優太	佐藤 大将		
附属中学校	：	羽柴 萌			
附属特別支援学校	：	阿部 友幸	鈴木 貴文		

2. 研究テーマ

幼稚園・小学校・中学校・特別支援学校が連携した英語教育カリキュラムの構築

3. 活動報告

（1）幼稚園における「英語遊び」

幼稚園の年長児を対象に、英語を使いながら楽しく遊ぶ活動を行った。英語教育コーディネータと共に、英語の歌を歌ったり、「happy」や「hungry」など、気持ちや体の状態を表す言葉について、リズムに乗りながら話してみたり、ミッシングゲームやジェスチャーゲームなどで楽しく慣れ親しんだりした。また、来年度の1年生と6年生のつながりを入学前からもてるように、5年生と一緒に活動をした。「じゃんけん列車」や「ロンドン橋落ちた」など、幼稚園の子どもたちも親しめるような遊びを英語で楽しんだ。英語を使いながら、友達や先生、5年生と楽しそうにコミュニケーションを図る子どもの姿が見られた。年度末に連携活動を行うことで、年長児が4月から始まる小学校生活への期待感をもつことができると感じた。



（2）小学校1・2年生における「外国語遊び」

幼稚園での英語遊びの経験が小学校での外国語学習につながるように、年に数回、小学校1・2年生を対象に外国語遊びの授業を行っている。今年度も、様々な国の言葉であいさつをしたり、英語の歌やゲームで遊んだり、「好きな〇〇」というテーマで自分のことを英語で伝え合ったりする活動を行った。楽しく遊びながら英語に慣れ親しむことで、友達と進んでコミュニケーションを図ろうとする姿が見られた。



（3）小学校3・4年生における「外国語活動」

今年度も、文部科学省作成の副読本「Let's Try!①②」を主な教材として扱いながら、「聞く」「話す」活動を中心に学習を進めてきた。5・6年外国語科、中学校英語科との系統性を意識しながら、コミュニケーション能力の素地を養うために、様々な言語活動に取り組んだ。

4年生では、「相手はどう感じるのかという見方を働かせて、話す内容を再構築したり伝え方を工夫したりするこ



とができる」という見方・考え方を働かせて、留学生と学習を行った。山形に来たばかりの留学生に、山形の魅力を知ってもらうために、動画メッセージで自分の大好きな場所を紹介した。

(4) 小学校5・6年生における「外国語科」の学習

今年度も、「外国語を通じて、自ら関わりながら相手や他者とつながろうとする子ども」の育成を目指し、子どもにとってコミュニケーションを図る必要感のある目的・場面・状況の設定について、新たな可能性を模索してきた。

5・6年生では、外国語科の学習で、同じみのり班の仲間に自分のことを紹介したり、質問をして相手と自分の共通点や違うところを見つけたりすることで、みのり班の仲間のことを知る楽しさを感じながらコミュニケーションを図れるよう、単元を考えた。

単元の振り返りには、「質問がうまくできると相手のことをたくさん知ることができて楽しくなる。」「相手が答えたことにさらに質問を試してみたり、自分も反応したりすると相手のことをたくさん知ることができると、自分のことも相手に伝えることができることが分かった。」という言葉が見られた。単元を通して、「会話の流れに応じて、話す内容を考える」姿が見られた。



(5) 中学校における英語科の学習

今年度、中学校3年生では、自主単元「仮定法～新出文法を定着させる言語活動の工夫～」の授業を公開した。指導要領の改訂により、中学校で指導すべき文法事項として追加された仮定法を、話すこと（やり取り）を通じて学習する授業づくりを行った。実際には存在しない理想のアプリの企画・発表のやり取りを行い、「日常的な話題について、事実や自分の考え、気持ちなどを整理し、簡単な語句や文を用いて伝えたり、相手からの質問に答えたりすることができるようにする。」という目標の達成を図った。

3年生は、様々な公開研究授業を経験している学年であることもあり、様々な相手と英語で話すことに抵抗がなく、意欲的に取り組むことができる生徒が多い。一方、「自分の言いたいことが正確に話せない」「1文の応答だけで終わらないようにしたい」など、自分の考えていることが英語で相手にうまく伝えられていないと感じている生徒もいる。自分の伝えたいことをまとめた英語で表現することに抵抗はないが、やり取りの中で相手の発言に対してどう反応すればいいか迷っている場面が多く見られる。そこで、本単元では、以下の3つの手立てを講じた。

- ①実際の使用場面を想定しやすい導入とふり返りの工夫
- ②生徒が自分の考えや気持ちを表現しやすい話題の設定
- ③自分の伝えたいことをよりの確に伝えるために表現を再構築できる中間指導

中学校では、「身の回りのことや社会的な題材について、言語活動を通して他者の考えと自分の考えを照らし合わせ、自分の考えを広げたり深めたりする生徒。」が授業の中で見られるように授業を生徒と共創していくことを目指している。本単元では、以下の生徒の姿が見られた。

- ・自分の考えたアプリがどんなものか、わかりやすく相手に伝えようとする姿
- ・他の生徒の話聞いて、質問やコメントをしながら理解しようとする姿
- ・英語でどういのかわからないときに、教師や他の生徒に聞いて自分なりに説明しようとする姿



(6) 特別支援学校における外国語学習

特別支援学校は、外国語活動、外国語（英語）の授業実践を始めて3年目である。昨年度の実践を通して改めて各学部のカリキュラムを整理し、小学部で2年間（5、6年生）、中学部・高等部で3年間のカリキュラムに沿って授業実践を行った。

学部	活動概要
小学部	<p>○3組（5、6年） 外国語活動</p> <ul style="list-style-type: none"> ・5月「英語であいさつをしよう」 ・10月「英語で自己紹介をしよう」 ・12月「世界の食べ物」 ・2月「英語の歌やゲームで遊ぼう」 <p>年間四つの単元を設けて学習した（1単元8時間程度）。歌に合わせて音声をまねたり、体を動かしたりすることを通して、外国語の音声に楽しみながら親しむことができた。修学旅行先で外国の方に出会ったときには、学習したことを生かして、自分たちから英語で挨拶したり自己紹介をしたりする姿が見られた。</p> 
中学部	<p>○学部合同（グループ別） 外国語</p> <ul style="list-style-type: none"> ・6～7月「曜日、時間割」 ・12月～1月「買い物」 <p>年間二つの単元を設けて学習した。「買い物」の学習では、果物や野菜などの単語に触れ、ペアの友達や教師と楽しみながらやりとりする姿が見られた。また、発音が難しい生徒は、英語を聞いてカードを選んで意思表示するなど、自分の考えや意思が相手に伝わるように工夫して学習に取り組んだ。自分の発した言葉が相手に通じることで、より意欲的に活動するようになった。</p> 

<p>高等部</p>	<p>○学部合同（グループ別） 外国語 ※県の国際交流員と交流 ・4月～9月 「一日の生活と時刻」 ・10月～3月 「案内」 週1時間で、年間二つの単元を設けて学習し、生徒たちが活用しやすい英語辞典を一人一冊購入して授業で使用した。また、昨年度同様、県の国際交流員の方との交流を主軸として、使用するフレーズを焦点化し、学んだ英語を実際のコミュニケーションで活用する場を豊富に設けた。実践を通して、生徒たちは国際交流員に伝えたいという思いをもって自ら英語辞典等を活用しながら活動に取り組み、自分の英語が伝わったことに達成感を得ながら一層学習意欲を高める姿が見られた。</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;">  </div>
------------	--

4. 成果と課題

(1) 成果

- ・幼稚園、小学校、中学校、特別支援学校において、それぞれの学校の特色を生かしながら様々な実践を行うことができた。
- ・ALTだけでなく、留学生とも連携することで、外国語を使いながら主体的にコミュニケーションを図ろうとする子どもの姿が見られた。
- ・幼稚園や小学校低学年の「英語遊び」を通して、英語を使って人とつながるたのしさを味わった子どもたちが、小学校における「外国語活動」・「外国語科」の学習を通して、基礎的な英語力とコミュニケーション能力を身に付ける。そして、中学校における探究的な学びを通して、より実践的な英語力とコミュニケーション能力を身に付けていく。このような学びの連続性を今年度も意識しながら、授業づくりを行うことができた。
- ・特別支援学校においては、学習指導要領の各学部段階における内容のまとめりから、小学部で2年間（5、6年生）、中学部・高等部で3年間のカリキュラムを作成し、それに沿って授業実践を行うことができた。小学部・中学部・高等部のつながりを意識することで、外国語や外国の文化に興味をもち、活動に取り組む子どもの姿が見られた。

(2) 課題

- ・来年度は、今年度以上に各学校園が連携した取り組みを行うことができるよう、本部会の中でさらに情報交換をしていく。
- ・年間カリキュラムを見ながら、子ども同士で連携できる単元を構想していく。また、各学校・幼稚園と連携をする際は、年間計画を確認しながら無理のない範囲でかわりをもてるようにする。
- ・今年度の実践をもとに、来年度は、幼・小・中・特の12年間を見通した英語教育カリキュラムのイメージを具現化し、山形大学附属学校園の取り組みとして発信できるようにしていく。

（文責 附属小学校 中村 優太）

SDGsを踏まえた教育共同研究部会

1 部会構成員（敬称略、五十音順）

山形大学：山崎義光、池田弘乃、今村真央、栗山恭直、佐藤慎也

附属幼稚園：伊藤恵里奈

附属小学校：高橋夏奈

附属中学校：神保秀太郎、高橋麻衣子

附属特別支援学校：柴田雄一郎、荒井亜矢子

2 今年度の研究テーマ

本部会では、テーマを「SDGsを踏まえた学校・学年・教科等カリキュラムの作成」としている。3年目となる今年度は、さらに各学校園の取り組みを集約するとともに、「山形大学附属学校園SDGsを踏まえた教育カリキュラム」を作成することを目指した。

3 活動について

(1) 部会

①第1回部会（オンライン開催） 期日：7月10日（水）

内容：部員紹介、研究テーマの確認、カリキュラムの作成について提案

②第2回部会（オンライン開催） 期日：9月10日（水）

内容：カリキュラム表の検討、佐藤教授より講話

③第3回部会（オンライン開催） 期日：令和7年1月8日（水）

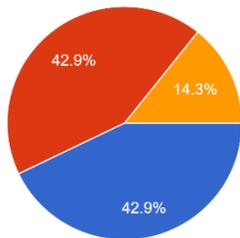
内容：カリキュラム表の検討、今年度の成果と課題の確認、次年度へ向けて

(2) 第2回部会より 佐藤慎也教授 講話「子ども環境と持続可能なまちづくり」

- ・「建設と子どもたち」という視点で研究をしている。「デザイン・ペストラーニング」という考え方で、学生自らが世界の住居やまちづくりについて調べて教え合う活動をしている。
- ・ユニバーサルデザインとSDGsとは密接な関係がある。関連性の分析をしたり、コロナに対応したサニタリーデザインを調べたり、子ども参画の市民参加のまちづくりイベントを企画したりしながら、持続可能な社会について考えていく学びを展開している。
- ・建築設計図の取り組みでは、持続可能なまちのために将来どのような交通媒体が必要かを考察し、地域鉄道駅の再生をテーマに新たな交通手段の新しい仕掛けを考えたり、ユニバーサルデザインカフェを企画したりしている。
- ・「附属学校園をつくろう～30年後の未来の学校～」の取り組みでは、各学校園にお邪魔して、空間づくりをさせていただいた。特に、附属幼稚園では、非言語活動を活発化しながら直感的・体感的に子どもたちが学べる「冒険あそび場」を整備した。
- ・その他にも、まちづくり交流会、石巻の段ボールメーカーと連携した恐竜の骨組み立て、片平小とチャペル中学校との海外オンライン交流学習、子どものデザインをまちづくりに取り入れる災害復興など、様々な実践を行ってきた。

(3) カリキュラム作成についてのアンケート結果について

問1 カリキュラム表は、わかりやすいですか。
7件の回答



- とてもわかりやすい
- まあまあわかりやすい
- どちらともいえない
- すこしわかりにくい
- とてもわかりにくい

今年度作成したカリキュラム表について、85%以上の先生方が概ね見やすいと感じている。「4附属学校園の系統性や、発達段階に応じた取り組みの様子がわかる」という声があった。

問2 もっと教育活動で取り組みそうだと思う番号と、その理由

5	ジェンダー平等を実現しよう	ジェンダー差別は学校生活と切り離せない。教科の枠を超えて、生徒自身が考えて折り合いをつけていくものだと感じる。
8	働きがいも経済成長も	今後の働き方改革や社会科の授業と関連させて学べる。ちょうど日常生活のニュースと重なっていて自分事として考えられる。
7	エネルギーをみんなに そしてクリーンに	とくに、理科の学習「電気の利用」で小・中ともに扱っていきける。持続可能な地球環境を考えていく際の指針にしたい。
1 1	住み続けられるまちづくりを	家庭科や総合の学習ともつなげられる。また、日常生活の中からも、多面的・多角的に考えやすい。
1 2	つくる責任 つかう責任	食育に力を入れている。また、保護者のご協力をもとにした廃材を利用した造形遊びにも継続して取り組みたい。
1 3	気候変動に具体的な対策を	気温や降水量の変化などは、数学のデータ活用の領域で取り組みそう。
1 6	平和と公正をすべての人に	社会科の歴史単元だけでなく公民分野でも触れ、平和と公正を作り出す担い手としての意識を育てることができる。また、国語科の戦争教材でも、戦争の恐ろしさや平和の尊さを感じさせたい。

問3 このカリキュラム表をどのように活用できそうか

- ・職員室や掲示板に貼ったり、ラミネート加工して手元に置いたりするなど、日常的に可視化することで職員の意識が高まると思う。
- ・年度初めに、各学校園で紹介し、学級カリキュラムに活用していければ。
- ・同じ項目だけを取り上げて、幼稚園から中学校までの学びがどのようにつながっていくのか、見ていくことができる。
- ・保護者にも共有し、附属学校園の取り組みを伝えたい。
- ・カリキュラム表にしてSDGsとの関わりを可視化することに意義があると感じた。SDGsは特別なものでなく、常に私たちの学びとともにあるものだという意識や感覚を、教員はもちろん児童や生徒も感じられれば、と思う。

4 成果○と今後に向けて●

- 4校園の実践を集約し、カリキュラム表が完成できた。これがゴールではなく、このカリキュラムをもとに、さらに持続可能な社会を築く担い手を育てていく教育活動を展開したい。来年度の実践を整理して令和7年度のカリキュラム表に反映していくとよい。
- 附属学校園としてのSDGsについての内容の共有や意識化を図ることで、児童生徒も同じ目的を持って活動することができるようになり（交流及び共同学習等）、附属学校園が連携していることも伝わりやすくなるのではないかな。
- 3年間の実践の報告の積み重ねにより、それぞれの校園での取り組みの様子がわかり、互いの実践を参考にして、自分の実践に取り入れられるよさを見付けることができた。特に、系統やつながりが明らかになったのがよかった。
- 佐藤教授のお話が、とてもよかった。大学の先生方がどのような研究をしているかを知れば、授業などにゲストティーチャーとして来ていただき、お話をうかがうことで、子供たちがより本物の学びができると感じる。
- (将来的にもしできたら)SDGsアイコンを四附で共有し、アイコンをクリックすると事例にリンクして、実践のヒントやアイデアのきっかけになればよい。
- 来年度、山形大学の栗山先生より「STEAM教育とSDGs」といった内容で、講演をお願いし、STEAM教育について部会員が学びを深める機会としたい。
- 教科により、SDGsの関連度に差がある。特に、算数・数学科が難しいという声が聞こえてきた。教科の視点で、SDGsについて教材開発をするのも面白そうだと感じる。
- 「郷土愛」を基盤とする面がもう少しカリキュラムに表れるといいかと思う。
- さらに、カリキュラムが日常的に活用されていくよう、共有の方法を工夫する必要がある。

*完成したカリキュラムを次ページに掲載する。

(文責 附属小・高橋夏奈)

令和6年度 山形大学附属学校園 SDGs を踏まえた教育カリキュラム

山形大学共同研究推進部会 SDGs を踏まえた教育部会

- 1 山形大学附属学校園 令和4～9年度教育振興計画
 目標 広い視野と高い志を持ち、「共生社会」を創造的に生き抜く子どもの育成
 ～ “郷土 Yamagata” を基盤にした「グローバル シティズンシップ教育」の推進 ～

- 2 目標具現化のための特色ある5つの教育活動
 ①ICT を活用し、探究的に学ぶ力を高める教育
 ②郷土愛を基盤に SDGs (持続可能な開発目標) を踏まえた教育
 ③グローバル化に対応できるコミュニケーション能力を高める英語教育
 ④共生社会を築くインクルーシブ教育
 ⑤個性を尊重し伸ばす教育



3 SDGs を踏まえた教育カリキュラム

	環境と社会 1、2、3、4、6、14、15	持続可能性 7、8、9、11、12、13	多様性の受容 5、10、16、17
附属幼稚園	年中 「りんご農園に見学に行こう」→15 「さつまいもを育てて焼き芋にしよう、つるを使って遊ぼう」→2・3 年長 「野菜スタンプで遊ぼう」→2・12 「干し柿をつくって食べよう」→2・3 「バケツ稲を育てよう」→2・3 全学年 「畑の土を元気にしよう」→2・3 「畑で育てた野菜を食べよう」→2・3 「笹巻きをつくって食べよう」→2・3 「凍み大根をつくって食べよう」→2・3 「もったいないばあさんのいただきます」→2・3 「手洗い・うがい・歯磨きをしよう」→3 「火事・地震の時はどうする?」→3・4 「知らない人に声をかけられたら?」→3・4 「やりたいことを夢中になって遊ぼう」→4 「自然の中で元気いっぱいあそぼう」→3・15 「虫や生き物を育てよう」→15	年中 「ゴミを分けてすてよう」→7・12 「一人一鉢育てよう」→11・15 全学年 「いろいろなもの(廃材)を工夫してつくろう」→12 「自然物を使って遊ぼう、つくろう」→11・15 「ネイチャージョーゲームをしよう」→11 「もったいないばあさんがくるよ」→2・12 「種を植えて育ててみよう」→11・15 「特別支援学校でつくってもらったベンチを直してもらい、また使おう」→12・15	年中 「ハートバザーで買い物を楽しもう」→12・16 「お兄さん、お姉さんになって未就園児と遊ぼう」→10・16 年長 「小学校のお兄さん、お姉さんと勉強をしよう」→4・10・16 「くじ引きでグループを決めよう」→5・10 全学年 「お友達となかよくなろう」→5・10・16 「中学校のお兄さん、お姉さんと遊ぼう」→10・16 「特別支援学校の友達と幼稚園をきれいにしよう」→10・12 「交流保育でなかよくなろう」→5・10・16
附属小学校	1年学活 「好き嫌いをなく食べよう」→2・3 2年生活 「やさいをそだてよう」→2 3年社会 「はたらく人とわたしたちの暮らし」→8 3年国語 「カミツキガメは悪者か」→15 4年社会 「健康なくらしとまちづくり」→3・6 5年社会 「自然条件と人々の暮らし」→11 6年理科 「かけがえのない地球環境」→14・15 総合的な学習 「食品ロスを減らそう」→2	5年理科 「台風と防災」 「流れる水のはたらきと土地の変化」→11 5年家庭 「物やお金のつかいかた」→12 6年理科 「私たちの生活と電気」→7 6年家庭 「冬を明るく温かく」→7 6年国語 「永遠のごみ プラスチック」 「発信しよう、私たちのSDGs」→12 「働くということを考えよう」→8 「木を使って製作しよう」→12 総合的な学習	1年国語 「おおきなかぶ」「スイミー」→17 1年道徳 「わたしのこと あなたのこと」→16・17 6年社会 「わたしたちの暮らしを支える政治」→16 6年外国語 「友だちのことを知って仲良くなろう」 「日本のよさを紹介しよう」 「夢の世界ツアーを紹介しよう」→17 「誰もが楽しめるゆるスポを創ろう」→16 「特別支援学校の友達と交流しよう」→4、16、17 総合的な学習
附属中学校	1年理科 「大地の変化」→15 3年保健体育 「健康と環境」→3・6・14・15 「大人になれなかった弟たちに……」→1・2 1年国語 「立場を尊重して話し合おう」→4 2年国語 「表現を工夫して書こう」→4 「モアイは語るー地球の未来」→2・15 地理「人々の生活と環境」3・13 1年社会 地理「南アメリカ州」→13・15 地理「アフリカ州」→1・2・3・4・6・10 地理「九州地方」→(7)・14・15 2年社会 地理「近畿地方」→15 地理「北海道地方」→14・15 公民「これからの経済と社会」→14・15 3年社会 公民「さまざまな国際問題」→1・2・3・4 「The Story of Chocolate」→1・4 3年英語 「The Great Pacific Garbage Patch」→14 「Malala's Voice for the Future」→4・10	1年理科 「身のまわりの物質」→7・9 3年保健体育 「健康と環境」→11・12 1年国語 「不便の価値を見つめ直す」→8・12 2年国語 「モアイは語るー地球の未来」→9・12 1年社会 地理「北アメリカ州」→8・9・12 地理「アジア州」→11 2年社会 地理「関東地方」→9・11・12 地理「中国・四国地方」→11 地理「中部地方」→9 地理「東北地方」→11・14・15 地理「日本の地域的特色」→7・8・9・13 3年社会 社会「地方自治と私たち」→11 社会「消費生活と市場経済」→12 社会「生産と労働」→8・9・12 社会「さまざまな国際問題」→13 3年英語 「Is AI a Friend or an Enemy?」→12 「The Great Pacific Garbage Patch」→11・12	1年保健体育 「心身の機能の発達と心の健康」→5 1年国語 「話題や展開を捉えて話し合おう」→10・16 「大人になれなかった弟たちに……」→16 「字のない葉書」→16 「合意形成に向けて話し合おう」→10・16 2年国語 「握手」→16 「挨拶ー原爆の写真によせて」→16 3年国語 「故郷」→10、16 「作られた物語を超えて」→10・16 1年社会 地理「ヨーロッパ州」→10・17 地理「オセアニア州」→10・17 3年社会 歴史「第二次世界大戦の惨禍」→16 歴史「これからの日本と世界」16・17 公民「人権と共生社会」→5・10・16 公民「これからの地球社会と日本」→16・17 3年英語 「Sign Languages, Not Gestures!」→10 「Malala's Voice for the Future」→10・16
附属特別支援学校 小学部	1組生活 「生き物と仲良し」→15 2組生活 「季節を感じよう」「植物と触れ合おう」→15 3組生活 「生き物を飼おう」→15 「修学旅行に行こう」→14	1組生活 「出掛けよう」→11 2組生活 「出掛けよう」→11 3組生活 「町探検」→11	1組特活 「附小交流」「ふれあいタイム」→16 2組特活 「附小交流」「ふれあいタイム」→16 3組特活 「附小交流」「ふれあいタイム」→16
附属特別支援学校 中学部	1年理科 「季節の植物」→15 2年家庭 「衣服の着方と手入れ」→3 理科 「季節の植物」→15 3年社会 「日々の生活に目を向けよう」→6	作業学習(学部合同) 「製品を作ろう」→8、12	特別活動(学部合同) 「附中交流」「ふれあいタイム」→16
附属特別支援学校 高等部	職業(学部合同) 「みんなが喜ぶ仕事(ウッドグループ)」→15 2年社会 「産業と生活」→2 2年3年 保健体育 「けがや疾病の予防」 1、2年 2年家庭 「衣食住の生活」→3	職業(学部合同) 「みんなが喜ぶ仕事」→8、12 1年社会 「我が国の国土の自然環境と国民生活」→11 2年家庭 「消費生活・環境」→12 2年総合 「住みやすい街づくり」→11 3年社会 「産業と生活」→9	交流及び共同学習 道徳(学部合同) 「山辺高校交流」→16 「友情、信頼、思いやり」→10 1年社会 「社会参加ときまり」「法ときまり」→16 2年家庭 「家族・家庭生活」→5

Ⅲ

付録

山形大学附属学校研究・連携推進委員会規程

平成28年4月1日

(設置)

第1条 山形大学附属学校運営規程第8条の規定に基づく附属学校運営会議の専門委員会として、山形大学附属学校研究・連携推進委員会(以下「委員会」という。)を置く。

(目的)

第2条 委員会は、附属学校における研究を推進し、かつ、附属学校間の連携を推進することを目的とする。

(審議事項)

第3条 委員会は、次に掲げる事項を審議する。

- (1) 大学と各附属学校とが連携した教育研究及び実証の推進に関する事項
- (2) 公開研究会及び大学と各附属学校との共同研究に関する事項
- (3) 附属学校間の連携の基本的方針に関する事項
- (4) 附属学校合同研修会に関する事項
- (5) 幼小連絡会及び小中連絡会に関する事項
- (6) その他前条に規定する目的を達成するために必要な事項

(組織)

第4条 委員会は、次に掲げる委員で組織する。

- (1) 附属学校運営部長
 - (2) 附属学校運営副部長(研究担当)
 - (3) 附属学校運営副部長(教育実習担当)
 - (4) 主担当教員として地域教育文化学部配置された教員の中から選出された者 3人
 - (5) 主担当教員として大学院教育実践研究科に配置された教員の中から選出された者 1人
 - (6) 附属学校の校長(幼稚園にあつては園長。以下「附属学校長」という。)
 - (7) 附属学校の教頭
 - (8) 各附属学校研究部長
 - (9) その他委員会が必要と認める者
- 2 前項の第4号、第5号及び第9号に掲げる委員の任期は、2年とする。ただし、委員が欠けた場合における補欠の委員の任期は、前任者の残任期間とする。

(委員長)

第5条 委員会に委員長を置き、前条第1項第1号に掲げる委員をもって充てる。

- 2 委員長は会務を掌理し、委員会を代表する。
- 3 委員長に事故があるときには、前条第1項第2号に掲げる委員がその職務を代理する。

(会議)

第6条 委員会は、委員長が招集する。

- 2 委員会は、委員の過半数が出席しなければ、会議を開き、議決することができない。
- 3 委員会の議事は、会議に出席した委員の過半数で決し、可否同数のときは、委員長の決するところによる。
- 4 前項の場合において、委員長は、委員として議決に加わることができない。
- 5 委員長は、審議結果を山形大学附属学校運営会議に報告しなければならない。

(部会)

第7条 委員会の下に、次の3つの部会を置く。各部会の運営に関し必要な事項は、別に定める。

(1) 共同研究推進部会

大学と附属学校の共同研究について計画し、実施する。

(2) 幼・小・中連携部会

附属幼稚園、附属小学校及び附属中学校の連携について計画し、実施する。

(3) 特別支援連携部会

附属特別支援学校とその他附属学校の連携について計画し、実施する。

(事務局)

第8条 委員会に事務局を置く。事務局は各附属学校の教頭が持ち回りで担当し、委員会運営に必要な庶務を行う。

(その他)

第9条 この規程に定めるもののほか、委員会の運営に関し必要な事項は、委員会が定める。

附 則

- 1 この規程は、平成28年4月1日から施行する。
- 2 次の規則は、廃止する。
 - (1) 山形大学附属学校研究推進委員会規則(平成17年3月7日制定)
 - (2) 山形大学附属学校連携委員会規則(平成21年6月1日制定)

山形大学附属学校研究・連携推進委員会規程第7条に定める部会に関する申合せ

平成31年4月24日

附属学校研究・連携推進委員会

1 目的

この申合せは、山形大学附属学校研究・連携推進委員会規程第7条に定める「共同研究推進部会」、「幼・小・中連携部会」及び「特別支援連携部会」の各部会の運営について、必要な事項を定めるものとする。

2-1 共同研究推進部会

(1) 大学と附属学校の共同研究を推進することを目的とし、大学教員及び附属学校教員で構成する。

(2) 共同研究推進部会は、次の研究部会で構成する。

国語教育	社会科教育	算数・数学教育
理科教育	音楽教育	造形美術教育
保健体育教育	家政教育	外国語教育
幼児教育	道德教育	生活科教育
特別支援教育	養護	学校外教育
I C T教育	インクルーシブ教育	英語教育
S D G sを踏まえた教育		

(3) 研究部会への所属については、原則として年度初めに附属学校研究・連携推進委員会において確認する。所属確認は、附属学校教員または大学の同部会員の推薦と本人の同意に基づいて行う。

(4) 地域教育文化学部及び教育実践研究科の教員はいずれかの研究部会に積極的に所属するものとする。附属学校教員は、原則としていずれかの研究部会に所属するものとする。地域教育文化学部以外の教員についても、研究部会員の推薦に基づいて研究部会に所属することができる。

(5) 各研究部会は2人以上で構成し、各研究部会に大学教員の中から選出した部会長1人を置く。ただし、I C T教育、インクルーシブ教育、英語教育及びS D G sを踏まえた教育の研究部会にあっては、附属学校教員の中から選出した部会長1人を置くものとする。

(6) 研究部会の設置及び改廃等に関する事項は、附属学校研究・連携推進委員会において決定する。

(7) 各研究部会は、年度当初に研究テーマを決定の上共同研究を行い、年度末に附属学校研究・連携推進委員会に研究結果報告を行うものとする。各研究部会の研究テーマは、各附属学校の公開研究会のテーマと関連した研究テーマや、他の主体的研究テーマとする。

- (8) 研究部会に所属する大学教員は、各附属学校の公開研究会において、指導助言者ではなく、共同研究者として積極的な役割を果たすものとする。

2-2 幼・小・中連携部会

- (1) 附属幼稚園、附属小学校、附属中学校の連携について具体的に計画し、実施することを目的とする。
- (2) 幼・小・中連携部会は、附属学校運営副部長（2人）、学部選出の研究・連携推進委員会委員（1人）、幼・小・中の各教務主任（3人）、コーディネータ（4人）、各研究部長（4人）で構成する。
- ※座長は、研究担当の附属学校運営副部長が務める。
- (3) 部会の開催は、議題に応じて、次の方法のいずれかとする。
- (a) 研究・連携推進委員会と同日開催（研究・連携推進委員会終了後に開催）
- (b) 研究・連携推進委員会と別の日に開催（幼・小・中連携部会＋特別支援連携部会の連続開催）
- (c) 研究・連携推進委員会と部会の合同開催
- (4) 附属小学校を主幹校とし、作業部会の議題の整理、会議の案内、進行等を務めるものとする。

2-3 特別支援連携部会

- (1) 附属特別支援学校と幼・小・中との連携について具体的に計画し、実施することを目的とする。
- (2) 特別支援連携部会は、附属学校運営副部長（2人）、学部選出の研究・連携推進委員会委員（1人）、幼・小・中・特の各教務主任（4人）、コーディネータ（4人）、各研究部長（4人）で構成する。
- ※座長は、研究担当の附属学校運営副部長が務める。
- (3) 部会の開催は、議題に応じて、次の方法のいずれかとする。
- (a) 研究・連携推進委員会と同日開催（研究・連携推進委員会終了後に開催）
- (b) 研究・連携推進委員会と別の日に開催（幼・小・中連携部会＋特別支援連携部会の連続開催）
- (c) 研究・連携推進委員会と部会の合同開催
- (4) 特別支援学校を主幹校とし、作業部会の議題の整理、会議の案内、進行等を務めるものとする。

附 則

この申合せは、平成31年4月24日から施行する。

附 則

この申合せは、令和 4 年 4 月 1 日から施行する。

附 則

この申合せは、令和 5 年 6 月 7 日から施行し、令和 5 年 4 月 1 日から適用する。

令和6年度
大学と附属学校園の共同研究報告書

発行日：令和7年2月28日

編集・発行：山形大学附属学校研究・連携推進委員会
〒990-0023 山形市松波二丁目7-2

－本報告書の無断複製及び改ざんを固く禁じます－