

新学習指導要領は、小学校においては 2020 年度、中学校は 2021 年度、高等学校が本年度から実施されています。小学校では 3 年間、中学校では 2 年間の実践が積み重ねられています。継続して大きな課題が、「主体的・対話的で深い学び」をどのように実現すればよいかという課題です。「主体的な学び」や「対話的な学び」については、ICT を活用して様々な実践が開発され、児童・生徒の PC やタブレットの活用技能も飛躍的に向上してきています。しかし、それら学びが深まっているか、つまり「深い学び」が実現できているかという点については、十分に実感をもてていないのが現実ではないでしょうか？

「深い学び」を実現するために注目を集めているのが「探究」の授業です。児童・生徒が課題を「探究」していく授業です。そして、児童・生徒が「探究」するための重要な手立てが「問い」です。従来、社会科では、単元を貫く「問い」としての「学習問題」や 1 時間の「問い」としての「本時の課題／問題」による学習が重視されてきました。しかし、従来の社会科における「問い」は、学習すべきコンテンツすなわち「学習内容」を前提に、「学習内容」を体系的に学習するための「問い」として設定されてきました。そのため、「学習内容」を体系的に学習するための「知識の構造図」に基づいた授業づくりが行われてきました。

しかし、児童・生徒が「探究」していく学習は、「学習内容」を中心とした「知識の構造図」に基づいた授業づくりではうまくいきません。「探究」のための「問い」を中心に授業や学習を組織していくことが必要になります。そこで、「問いの構造化」や「問いの構造図」による探究型社会科授業が求められています。児童・生徒の「探究」＝問題／課題解決的な学習のために、単元を貫く「問い」をメイン・クエスチョン（MQ）として設定し、各時間の「問い」をサブ・クエスチョン（SQ）、各時間内で SQ の「探究」のための細かい「問い」をサブサブ・クエスチョン（SSQ）などで学習を組織する授業づくりです。「学習内容」の体系性・構造による学習ではなく、「問い」のつながりによる「探究学習」になります。

市川知弘先生と成田雅弥先生の研究は、社会を深く「探究」しようとする児童・生徒を育成するための実践のあり方を開発するものです。そのための「なぜ」という「問い」を中心とした「問いの構造図」を用いて、児童・生徒が主体的に「探究」していく授業を開発・実践しています。お二人の研究は、これからの所沢市や埼玉県社会科の目指すべき授業の一端を示しています。

今後の研究の発展を祈念いたします。

研究主題 「深い学びを目指した社会科指導法の工夫」

専門研究員 社会科

所沢市立西富小学校 成田 雅弥

所沢市立向陽中学校 市川 智弘

I 研究主題について

新たな学習指導要領が全面実施され、小学校では3年目を、中学校では2年目を迎える。新学習指導要領では「主体的・対話的で深い学び」が学びの姿として大切にされており、解説社会編第1章総則1(2)③には、以下のように記述がされている。

「子供たちが、学習内容を人生や社会の在り方と結び付けて深く理解し、これからの時代に求められる資質・能力を身に付け、生涯にわたって能動的に学び続けることができるようにするためには、これまでの学校教育の蓄積を生かし、学習の質を一層高める授業改善の取組を活性化していくことが必要であり、我が国の優れた教育実践に見られる普遍的な視点である

「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善（アクティブ・ラーニングの視点に立った授業改善）を推進することが求められる。」

また、平成28年12月21日中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領の改善及び必要な施策等について（答申）」において、第1部第7章1「学びの質の向上に向けた取組」では、「子供たちは、このように、主体的に、対話的に、深く学んでいくことによって、学習内容を人生や社会の在り方と結び付けて深く理解したり、未来を切り拓くために必要な資質・能力を身に付けたり、生涯にわたって能動的に学び続けたりすることができる。また、それぞれの興味や関心を基に、自分の個性に応じた学びを実現していくことができる。」と述べられている。

また、同答申第1部第7章2「『主体的・対話的で深い学び』を実現することの意義」では、「『主体的・対話的で深い学び』の実現とは、特定の指導方法のことでも、学校教育における教員の意図性を否定することでもない。人間の生涯にわたって続く『学び』という営みの本質を捉えながら、教員が教えることにしっかりと関わり、子供たちに求められる資質・能力を育むために必要な学びの在り方を絶え間なく考え、授業の工夫・改善を重ねていくことである。」、「学びの『深まり』の鍵となるものとして、全ての教科等で整理されているのが、

（中略）各教科等の特質に応じた『見方・考え方』である。今後の授業改善等においては、この『見方・考え方』が極めて重要になってくると考えられる。」、「既に身に付けた資質・能力の三つの柱によって支えられた『見方・考え方』が、習得・活用・探究という学びの過程の中で働くことを通じて、資質・能力がさらに伸ばされたり、新たな資質・能力が育まれたりし、それによって『見方・考え方』が更に豊かなものになる、という相互の関係にある。」と述べられている。

以上から本研究部では①単元の学習を貫いた課題設定②単元の構成の工夫③社会的な見方・考え方を働かせ、主体的・対話的で深い学びが実現する授業の工夫が必要不可欠であると考え、「深い学びを目指した社会科指導法の工夫」を研究主題とした。

II 研究の内容と方法

1 研究の内容

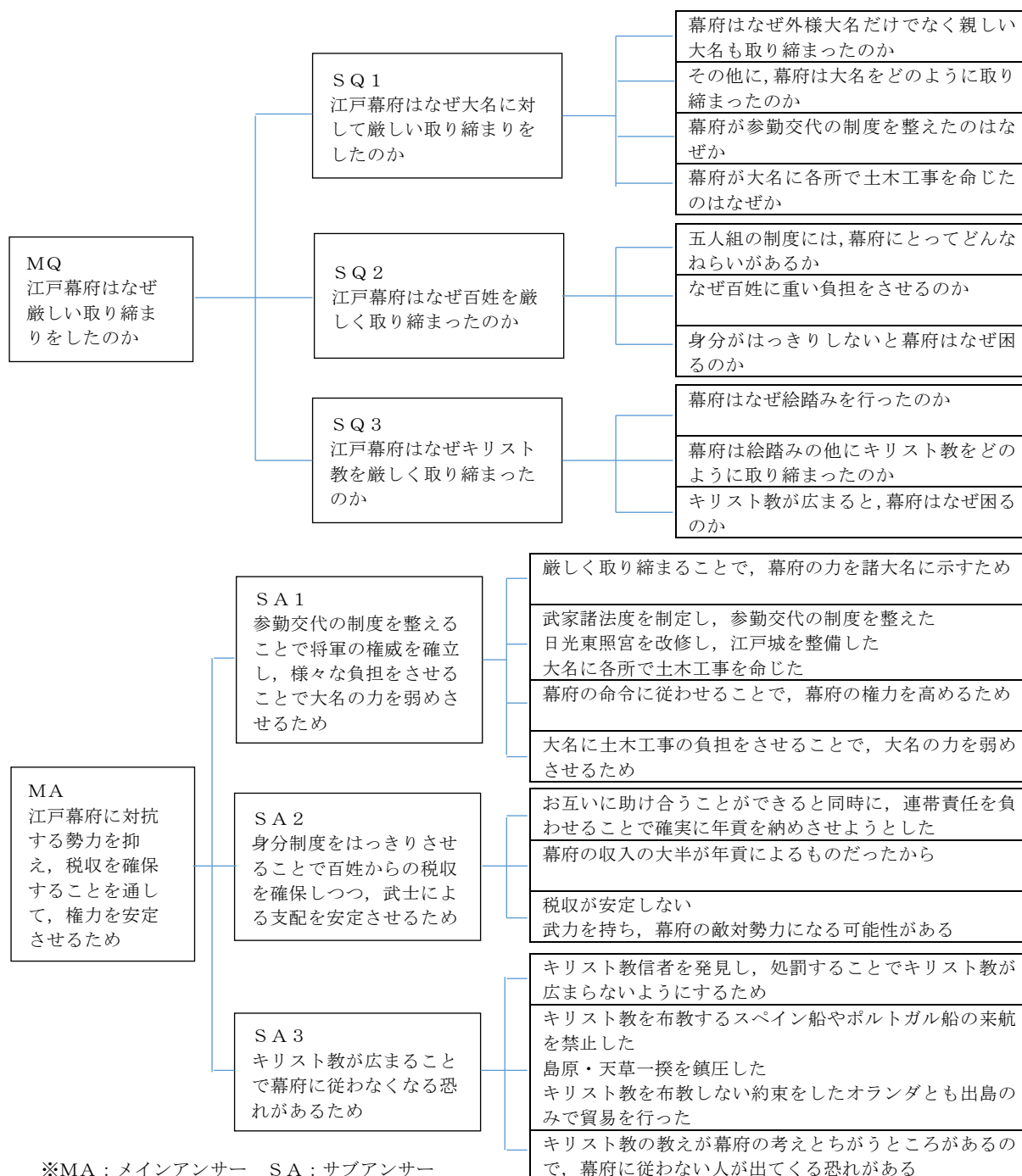
「問いの構造図」を用いて授業を構成し、児童・生徒が主体的に対話的な活動を通して学習活動を行い、「深い学び」が実現できることを目指した授業実践を行う。

2 研究の方法

- (1) 「問いの構造図」を用いた授業の構成
- (2) 主体的・対話的で深い学びの実現を目指した問いの立て方の工夫
- (3) 児童・生徒の興味や関心を引き出す導入部の工夫

3 問いの構造図について

「なぜ～」という中心発問（以下MQ：メインクエスチョン）を、「問いの構造図」によって組織化された下位の問い（以下SQ：サブクエスチョン）をとおして解決していくように単元や授業を構成することで、深い学びの実現を目指した。以下の図は、実践事例（1）における「問いの構造図」である。なお、本研究における「問いの構造図」は渡部竜也氏によって提唱された社会科授業論を参考に作成したものである。



※MA：メインアンサー SA：サブアンサー

III 実践事例

実践事例（１）所沢市立西富小学校 第６学年

１ 小単元名 江戸幕府と政治の安定

２ 研究主題との関わり

（１） 仮説

「問いの構造図」を作成し、問いを中心に授業を構成していくことで、深い学びの実現につながるだろう。

（２） 手立て

① 導入を工夫することで、問いへの興味関心が高まるようにする

単元の導入の際、江戸幕府が開かれてから多くの大名が取り潰され、親藩や譜代といった幕府と親しい大名も取り潰されていることを確認し、中心発問である「江戸幕府は、なぜ厳しい取り締まりをしたのか」を問う。１つの特徴的な事例を取り上げてから、中心発問を問うことで問いへの興味・関心が高まると考える。

② 「どのように」だけでなく、「なぜ」を問う

MQやSQで、「どのように～」だけでなく、「なぜ～」を問う。そうすることで、単なる記述的な知識から、一歩深めた知識になっていくと考える。

③ 考える視点を持つことで多面的に考えられるようにする

MQ「江戸幕府はなぜ厳しい取り締まりをしたのか」について、㊦大名に対して、㊦人々に対して、㊦キリスト教に対して、など多面的に考えられるように「問いの構造図」を作成する。そうすることで、深い学びに近づいていくと考える。

３ 指導計画と評価計画（６時間計画）

	○主な学習活動 ・学習内容	評価基準と評価内容	主な資料等
つかむ (1時間)	○豊臣秀吉の死後、徳川家康がどのように力をつけたかを調べる ・関ヶ原の戦いに勝利する ・一国一条例を出す ・江戸幕府の改易 SQ1-1 江戸幕府はなぜ親しい大名も厳しく取り締まったのか 手立て①：導入の工夫 手立て②：「なぜ」を問う ○中心発問について考える MQ 江戸幕府は、なぜ厳しい取り締まりをしたのか	【態度】 発言やノートから、MQに対して主体的に解決しようとしている。	関ヶ原合戦図 年表
調べる (2時間)	SQ1-2 江戸幕府が大名に対してどのような取り締まりを行ったか SQ1-3 なぜ江戸幕府は参勤交代の制度を整えたか SQ1-4 なぜ江戸幕府は大名に各所で土木工事を命じたのか 手立て②：「なぜ」を問う 手立て③：考える視点㊦大名に対して ○資料で調べ、問いに対する答えを作る ・武家諸法度を改める ・参勤交代の制度 ・日光東照宮の大規模改修 SQ1 江戸幕府はなぜ大名を厳しく取り締まったのか	【知・技】 文化財や地図、年表などの資料で調べ、武家諸法度や参勤交代などの幕府の政策やその意図を理解している。	江戸図 屏風 日光東照宮の写真 加賀藩の参勤交代図

調べる (1時間)	SQ2-1 五人組の制度にはどんなねらいがあるか SQ2-2 なぜ百姓に重い負担をさせるのか SQ2-3 身分がはっきりしないと幕府はなぜ困るのか 手立て②:「なぜ」を問う 手立て③:考える視点①百姓に対して ○江戸時代の身分制について,「身分別人口の割合」をもとに調べる ・百姓が人口の80%超 ○百姓のくらしについて調べる ・五人組の制度 ・重い負担 SQ2 江戸幕府はなぜ百姓を厳しく取り締まったのか	【知・技】 文化財や地図,年表などの資料で調べ,江戸時代の身分制や江戸幕府の政策の意図を理解している。	江戸時代の身分ごとの人口の割合
調べる (1時間)【本時】	SQ3-1 幕府はなぜ絵踏みを行ったのか SQ3-2 絵踏み以外にキリスト教をどのように取り締まったのか SQ3-3 キリスト教が広まると,幕府はなぜ困るのか 手立て②:「なぜ」を問う 手立て③:考える視点②キリスト教に対して ○資料で調べ,問いに対する答えを作る ・キリスト教の取り締まり ・島原・天草一揆 ・キリスト教の考えが幕府の考えのちがいが SQ2 江戸幕府はなぜキリスト教を厳しく取り締まったのか	【知・技】 文化財や地図,年表などの資料で調べ,キリスト教の取り締まりやその意図を理解している。	踏み絵 正月の絵踏み 年表 嶋原陣図御屏風 出島の様子
まとめる (1時間)	MQ 江戸幕府は,なぜ厳しい取り締まりをしたのか ○学習してきたことをもとに,MQに対する答えをまとめる。	【思・判・表】 江戸幕府の始まり,参勤交代やキリスト教の取り締まりなどの幕府の政策,身分制を関連付けたり総合したりして,江戸幕府の政策の意図や社会の様子を考え,適切に表現している。	教科書図・写真

実践事例(2) 所沢市立向陽中学校 第1学年

- 1 単元名 「日本列島の誕生と大陸との交流」
- 2 研究主題との関わり

歴史的分野の学習では,時代の区分やその移り変わりに気づかせ,歴史を学ぶ意欲を高めることや,学習した内容を活用してその時代を大観し表現する活動や各時代の特色をとらえさせる等の活動をととして目標の達成を目指している。

歴史的分野の目標を達成するために「主体的・対話的な深い学び」を実現する授業を継続し,子供の学びの質を向上させていくことが必要である。そこで,子供が深い学びを実感し,歴史的分野の目標を達成できるように本研究主題に迫る手立てを以下のように設定した。

(1) 仮説

問いを中心に授業を構築していく（問いの構造図）ことで、授業を重ねるたびに生徒が探究し、深い学びの実現に近づくだろう。

(2) 手立て

① 問いの構造図を作成し、深い学びが実現できるように授業を構築する。

問いの構造図を作成し、それを基に授業を構築する。生徒が問いに対して学習する過程を重ね、生徒の深い学びの実現を目指していく。

② 生徒が学びに向かう姿勢が前向きになるように疑問や問いを抱きやすいような資料や動画を導入部で活用する。

単元の導入や毎時の授業の導入を工夫し、生徒の知的好奇心を刺激し、単元や毎時間の学びに向かう姿勢がより前向きになるようにしていく。

③ 単元の導入時に問いに沿った仮説を生徒に立てさせる。単元のまとめで仮説との変化や新たな視点での問いに対する考えを生徒に述べさせ、思考や学びの深まりを実感させる。

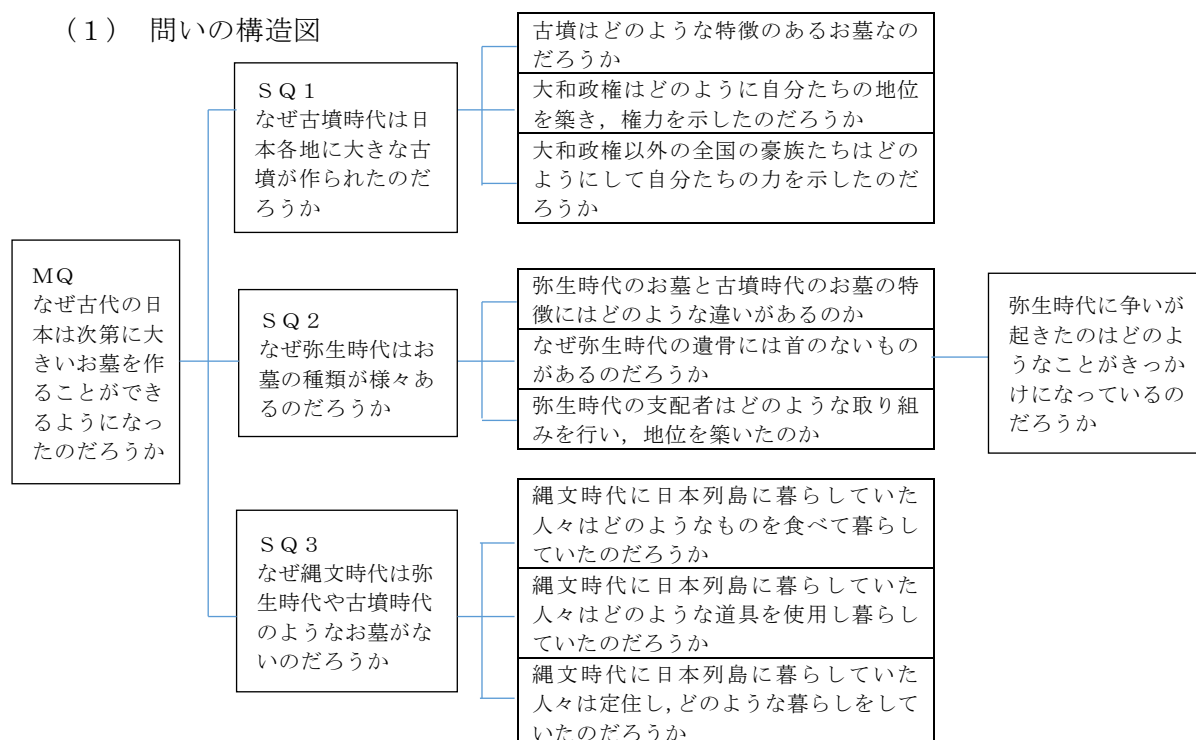
単元の導入時に本質的な問いを生徒に投げかけ、仮説を生徒に立てさせる。導入時では仮説を立てることが難しいような問いを設定する。単元のまとめで同じ問いに対する考えを生徒に述べさせることで思考や学びの深まりを実感させ、深い学びを実現していく。

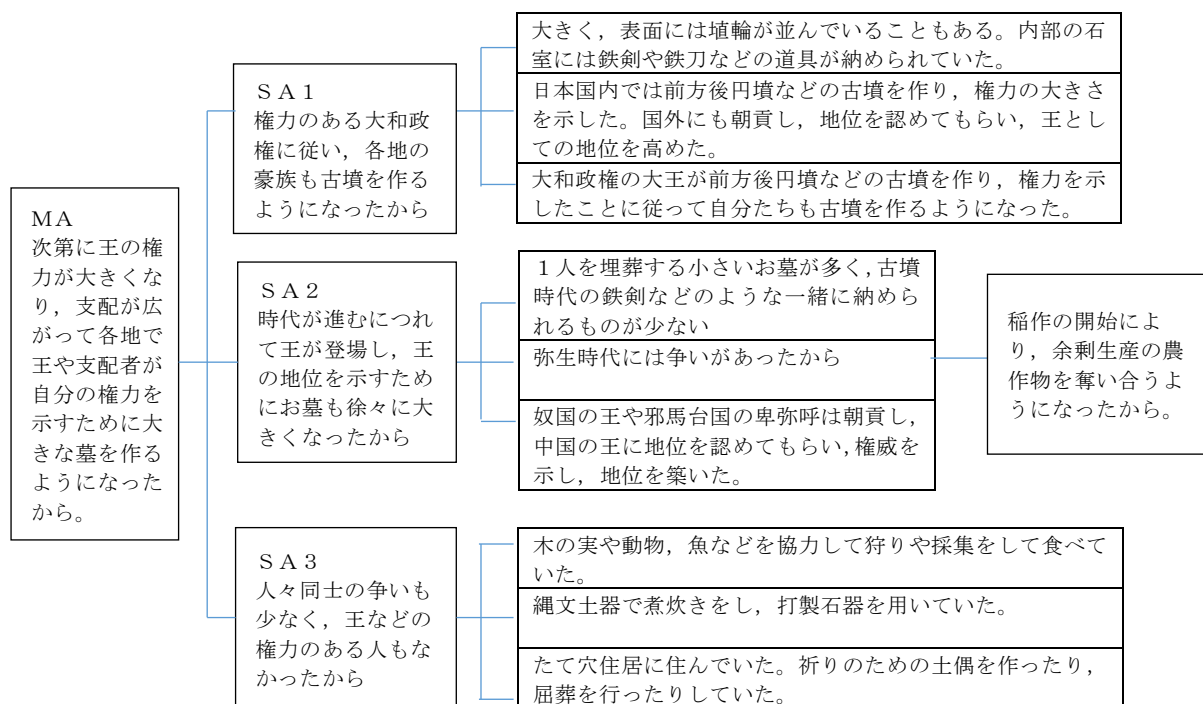
④ 主体的・対話的な探究活動を取り入れることで、学びの質が深まるようにしていく。

導入時とまとめ時では同じ問いに対して自分の考えを述べさせることで、自己内での対話的な探究活動を取り入れて学びの質を高め、深い学びの実現につなげていく。

3 指導計画と評価計画（3時間計画）

(1) 問いの構造図





(2) 単元計画

時	○主な学習活動 ・ 学習内容	評価規準と評価内容	主な資料等
1	・ 古墳時代の大和政権の支配の広がりや大王の支配 ○クイズを通して様々なお墓の大きさを考える 手立て②：クイズ形式の導入 ○単元を貫く問に対しての予想を立てる MQ なぜ古代の日本の人々は次第に大きなお墓を作ることができるようになったのだろうか 手立て③：単元導入時の仮説設定 ○本時の問いを立てる SQ1 なぜ古墳時代は日本各地に大きな古墳が作られたのだろうか 手立て①：問いの構造図を基にした問いの設定 ○3つの問いの答えについて考える SQ1-1 古墳はどのような特徴のあるお墓なのだろうか SQ1-2 大和政権はどのように自分たちの地位を築き、権力を示したのだろうか SQ1-3 大和政権以外の全国の豪族たちはどのようにして自分たちの力を示したのだろうか 手立て①：問いの構造図を基にした追究 ○SQ1に対する答えを作る	【態度】 中心発問に対して、既習事項などを基に自分自身の仮説を述べようとしている。 【知技】 東アジアとの関りや文化の影響を受けながら大和朝廷による日本列島の統一の様子を理解することができる	写真資料： ピラミッド 大仙古墳 始皇帝陵 教科書

2	・弥生時代の社会の移り変わり ○提示された資料を基に、本時の問いを立てる S Q 2 なぜ弥生時代はお墓の種類が様々あるのだろうか 手立て②：導入時の資料活用 手立て①：問いの構造図を基にした問いの設定 ○3つの問いの答えについて考える S Q 2-1 弥生時代のお墓と古墳時代のお墓の特徴にはどのような違いがあるのだろうか S Q 2-2 なぜ弥生時代の遺骨には首がないものがあるのだろうか S Q 2-3 弥生時代の支配者たちはどのような取り組みを行い、地位を築いたのだろうか 手立て①：問いの構造図を基にした追究 ○S Q 2に対する答えを作る	【知技】 稲作の広がりによって縄文時代との変化があった弥生時代の社会について理解ができています	写真資料： 瓶棺墓 木棺墓 方形周溝墓 円形周溝墓 教科書
	・縄文時代の暮らしぶり ○提示された資料を基に、本時の問いを立てる S Q 3 なぜ縄文時代は弥生時代や古墳時代のようなお墓がないのだろうか 手立て②：導入時の資料活用 手立て①：問いの構造図を基にした問いの設定 S Q 3-1 縄文時代の人々はどのようなものを食べて暮らしをしていたのだろうか S Q 3-2 縄文時代の人々はどのような道具を使用して暮らしをしていたのだろうか S Q 3-3 縄文時代の人々はどのような暮らしをしていたのだろうか 手立て①：問いの構造図を基にした追究 ○S Q 3に対する答えを作る ○3つの時代の学習をまとめ、MQに対する答えをつくる 手立て③：単元導入時に設定した仮設との比較 ○MQに対する答えを発表し合う 手立て④：対話的な活動による学びの深まり		
3	・縄文時代の暮らしぶり ○提示された資料を基に、本時の問いを立てる S Q 3 なぜ縄文時代は弥生時代や古墳時代のようなお墓がないのだろうか 手立て②：導入時の資料活用 手立て①：問いの構造図を基にした問いの設定 S Q 3-1 縄文時代の人々はどのようなものを食べて暮らしをしていたのだろうか S Q 3-2 縄文時代の人々はどのような道具を使用して暮らしをしていたのだろうか S Q 3-3 縄文時代の人々はどのような暮らしをしていたのだろうか 手立て①：問いの構造図を基にした追究 ○S Q 3に対する答えを作る ○3つの時代の学習をまとめ、MQに対する答えをつくる 手立て③：単元導入時に設定した仮設との比較 ○MQに対する答えを発表し合う 手立て④：対話的な活動による学びの深まり	【態度】 単元の学習で培った学びを生かして自分自身の考えを述べようとしている。 【知技】 狩猟・採集を主としていた縄文時代の人々の生活や時代の特徴が理解できている 【思判表】 単元の学習で培った学びを結び付け、日本列島における国家形成について古代の社会の変化の様子を、各時代を結び付けて表現することができている。	写真資料： 縄文時代の墓（土抗墓） 教科書

IV 成果と課題

1 研究の成果

(1) 実践事例(1)における児童の変容

① 児童の振り返りより

児童	単元前半の振り返り	単元後半の振り返り
A	参勤交代を行ったこと、木曾三川の治水工事を大名にやらせたこともしっかり意味があり、幕府に逆らわせないかったり、人手やお金を使わせたりするためだとよく分かりました。	今日は百姓の取りしまりについてやりました。この江戸時代も税があり、特に百姓には厳しい取りしまりがありました。そんなに厳しい取り締まりをしているのは、ちゃんと理由があり、その先の武士の生活を考えていることが分かりました。
B	幕府は色々なことをして幕府に逆らえないようにして、大名の力が弱まったことが分かりました。	初めは百姓のことがかわいそうだったけど、調べていくと武士も大変なんだなと思い、百姓に対して厳しくする理由が分かりました。
C	命がけで工事をしているのがすごい勇気だと思った。	武士の生活は百姓にたよっていたんだなと思ったし、ちゃんと理由があってこんなことをさせていたんだなと思った。

(3名の児童の単元前半の振り返りと単元後半の振り返りの変容)

上の表は、異なる学力層にある3名の児童について、単元前半と後半における振り返りを比較したものである。本実践を行う前は、歴史的事象の知識のみの記述や、道徳的な記述が多かったが、本実践では単元が進むにつれて、いずれの児童においても、歴史的事象の背景に視点を向けた振り返りが見られるようになった。

② 児童が持つ問いについて

本実践を終えた後、小単元「世界に歩み出した日本」の学習では、「日本はなぜ不平等条約を改正できたのか」というMQを設定し学習を進めた。第2時に、条約改正に向けて日本がどのようなことに取り組んだか調べ、発表した後、全体で話し合いを行った。以下はその場面の一部をテープ起こししたものである。

T	「質問や意見がある人はいますか？」
C 1	「〇〇くんに質問です。鹿鳴館を完成させると条約改正にどんな効果があるんですか？」
C 2	「質問ありがとうございます。・・・調べておきます。」
C 3	「〇〇くンを助けます。鹿鳴館を完成させると、舞踏会などを行えて、近代的な国だとアピールできます。」
C 1	「近代的な国だとアピールするとどうして条約改正ができるんですか？」
C 3	「近代的な国だとアピールすると、日本も同じくらい進んでいるんだぞっていうことを見せつけることだと思います。」
C 4	「□□ちゃんの質問に答えます。日本がまだそんなに技術が進んでいないときに不平等条約を改正しようとしたところ、アメリカとかにこんな進んでいない国では相手にされないと言われていたからです。」
C 1	「ありがとうございます。」

C 1の児童は、「鹿鳴館を完成させた」という歴史的事象と「不平等条約の改正」がどうつながるのかという問いを持っている。C 1の問いによって、他の児童も「鹿鳴館を完成させた」という事象に対する認識を深めている様子が見て取れた。本実践をする前は、児童が問いを持つことができなかったり、問いを持つとしても「〇〇とはどういうことか」といった記述的知識を問うものだったりしていた。しかし、本実践を終えてから実践を重ねていくうちに、児童が持つ問いにもこのような変容が見られた。

以上のように、児童が歴史的事象に対する認識を深めている様子が見られるようになった。

(2) 実践事例(2)における生徒の変容

【資料1】 授業実践後の生徒へのアンケート *質問5、質問6は複数回答可

質問 1	この単元の学習では単元を貫く問いを意識して学習することができたか。	できた	できなかった		
		98.6%	1.4%		
質問 2	この単元の学習では単元を貫く問いと各単元の問いを関連させて授業をうけることができたか	できた	できなかった		
		91.5%	8.5%		
質問 3	単元を貫く問いについて単元の最初で考えた答えと単元の学習の最後で考えた答えに変化はあったか	あった	なかった		
		65.5%	34.5%		
質問 4	質問 3 で変化があった場合、どのように変化したか	後述			
質問 5	質問 3 で変化があった場合、どの単元で変化が起きたか	縄文	弥生	古墳	全時代
		35%	35%	30.8%	33.3%
質問 6	質問 3 で変化があった場合、その変化は何によって変化したか	後述			

上記【資料1】より、単元を貫く問いや各単元での問いを関連付けて授業に参加できた生徒が多く、各時代を結び付けながら歴史を考えることができるようになった。また、単元の最初と最後で単元を貫く問いに変化があった生徒が65.5%と全体の半数以上を占めていた。これにより、本研究で実践した問いの構造図による授業づくりが深い学びにつながったと考えることができる。以下「変化があった」と回答した生徒の質問4の記述である。

- ・最初はお墓をつくるのが面倒くさいからと思っていたが、最後では有力な豪族などが地位をより確かにするために大きいお墓を立てたことがわかった。
- ・最初はただ「王が有名だったから」だと思っていたが、最後は「王が大きな権力をもったから」に変化した。
- ・最初は他国から技術や作り方が伝わってきたからだと思っていたが、授業を受けて権力や地位を示すために変化したと変わった。

また、質問6では「自分で毎時間の授業の問いに答えていく中で変化した」と答えた生徒が45%、クラスメイトの考えや答えを聞く中で新しい気づきがあり変化した」と答えた生徒も45%であった。このことから、手立て④である主体的・対話的な学びが深い学びにつながったと考えられる。

(3) 「問いの構造図」の有効性

以下3点から、「問いの構造図」を活用した授業は、「深い学び」の実現に有効であると考えられる。

① 主体的な学びの視点から

「問いの構造図」は児童・生徒の思考に沿ってつくっていく。それは教師主導による授業と一線を画すものである。導入を工夫し、児童・生徒が「なぜ」を考えたくなるような問いを設定することは主体的な学びの実現につながると考える。

② 対話的な学びの視点から

問いを中心に構成していく授業では、問いの解決に向けて、教師との対話はもちろん、児童・生徒同士での対話、資料との対話など多くの対話的な学習を設ける必要がある。それはとりもなおさず対話的な学びの実現につながると考える。

③ 深い学びの視点から

「問いの構造図」で設定するMQはすぐに答えられるような問いではない。SQをひとつひとつ解決していく中で徐々に理解できていくものである。上記の①、②に述べたような主体的・対話的に探究していく中で児童・生徒の社会的事象に対する認識が深まっていく。したがって、深い学びの実現につながると考える。

2 研究の課題

(1) 「問いの構造図」の困難さ

① 「問いの構造図」をつくることの困難さ

2つの実践において、「問いの構造図」を完成させるまで、多くの試行錯誤を繰り返した。困難さは大きく分けて2点ある。

1点目は、「なぜ」を問うMQをつくることの困難さである。使用した教科書に出てくる学習課題の多くが「どのように〜」「どのような〜」という形で示されている。したがって、授業者自身が、⑦児童・生徒が探究したくなり、④単元を貫くようなMQを考えなければならない。今までそのような経験がなかったこともあり、完成まで多くの時間がかかった。

2点目は、指導時間との兼ね合いである。井手口泰典氏は次のように指摘する。「科学的であることを重視して問いの構造図を精緻に作れば作るほど、問いの数（特に下位の問い）（中略）の数が増えていってしまうことがある。それをそのまま丁寧に生徒に提供しようとすれば莫大な時間がかかってしまう。」（『社会科授業づくりの理論と方法』188頁）井手口氏のような緻密な「問いの構造図」を作ったわけではないが、最初に「問いの構造図」を作った際は、問いの数が多くなりすぎてしまい、とても指導時間で終わるようなものではなかった。そのため、問いと問いのつながりを意識しながらも、問いのいくつかを削らざるを得なかった。

② 「なぜ」を問うことの困難さ

「どのように～」、「どのような～」に答えるより「なぜ」に答える方が難しい。例えば、「江戸幕府はどのような取り締まりをしたのか」と「江戸幕府はなぜ厳しい取り締まりをしたのか」という2つの問いを比べれば分かるように、後者の問いは前者の問いを包含するものであるからだ。

また、特に歴史の学習を初めて行う小学校では、いきなり「なぜ」を問うてもその前提となる知識がないので答えるのは難しく、児童が探究したくなる問いにはなりづらい。実践事例(1)では、第1時でその時代の特徴的な事例を取り上げることで興味関心が持てるようにし、実際に「なぜ」の問いに答える際には、教師がポイントとなることを図示して思考の足場をつくることでその解決を試みた。

③ 問いの構造図を用いる単元と分野の選択

実践事例(2)で扱った単元は、年代にすると約1万年という時間の幅がある。この長い年代に対して1つ問いを中心とした構造図を作成し、各時代を問いでつないで授業を構成することが非常に困難であった。地理・歴史・公民各分野のどの単元においても、この問いの構造図を作成し授業を実践することが有効とは限らないことを、本実践をとおして実感した。そのため、問いの構造図を用いて授業を計画する場合、それが適する分野や単元を慎重に吟味し、実践していきたい。

④ 授業が「硬直化」する恐れ

「問いの構造図」どおり授業を進めることに注意が行き過ぎると、「教師が用意した問い→児童・生徒が答える→教師が用意した問い→児童・生徒が答える」という単調な問答に終始してしまう。そこに児童・生徒の主体性はない。問いの構造図を作成する際に考えられる児童・生徒の答えを複数予想し、柔軟な授業を展開できるようにしていきたい。そのうえで、児童・生徒の思考に沿い、探究したくなるような導入の工夫などが必要である。また、事前に準備した指導案をそのまま実践するだけではなく、その授業で児童・生徒から出た問いに寄せて授業を進めていく、「指導案を捨てる」という選択をできるようにしていくことも大切にしていきたい。

以上①～④の4点から、今後、問いの構造図を用いるべき単元を見極めたうえで、「なぜ」を問うまでの知識はどの程度のものにするべきか、それらの知識を、児童・生徒の思考に沿いながら、どのような学習活動によって身に付けられるようにするか、といったことを精査していく必要があると考える。

(2) 授業の手法の工夫

実践事例(2)で提示したアンケート結果【資料1】の質問4では、「教師の話を聞いていく中で考えが変化した」と答えた生徒が65.3%にのぼった。これは、生徒自身が問いに答え、その問いの答えを重ねていくその過程が学びや探求を深めていく学習に必ずしもつながってはいないということも意味している。

また、「考えに変化がなかった」と答えた生徒も34.5%にのぼっている。さらにその中でも、問いを中心とした授業になじめず、理解が難しかったと思われる生徒は約49%になる。これらの生徒は問い自体への理解が難しかったこと、問いは理解したが、答えをつくる過程で教科書等を利用することが難しかったことが考えられる。

これらのことから、問いの構造図という手法は深い学びを実現する手立てとしては有効であるが、その有効性を高めるためには、教師の声掛けや問いの投げかけ方、授業の手法など進め方の工夫をとともに講じていくことが大切だと考えられる。そして、深い学びを実現するためには、対話的な学びの手法を工夫することや児童・生徒同士での学び合い、また教師の支援をより工夫していくことが必要である。

3 おわりに

これまではいわゆる「知識の構造図」のように、教科書の太字となっている語句の説明やその単元を中心となっている人物に関する「何をした」や「どのようなことなのか」という知識に関わる問いを中心とした授業構成をすることが多かった。しかし、本研究では、「問いの構造図」を用いた実践を行い、「なぜ」という発問を単元を中心に据えたことで、これまで以上に単元を貫いた授業構成を考えることができた。また、児童・生徒に「なぜ」という、教科書には答えが詳しく載っていない発問をするため、教材研究により時間をかけ丁寧にするようになり、教師自身の教科への理解を深めることにもつながった。

本研究では、いくつかの成果とともに、課題も明確にすることができたため、今後も実践を重ね、児童・生徒の「深い学び」を実現するべく、精進していきたい。

研究を進めるにあたり、埼玉大学教育学部桐谷正信教授には、終始多大なご指導をいただきました。心より感謝いたします。

V 参考資料

- ・文部科学省「中学校学習指導要領解説社会編」2017
- ・埼玉県教育委員会「埼玉県中学校教育課程指導・評価資料」2020
- ・渡部竜也・井出口泰典「社会科授業づくりの理論と方法」2020

専門研究

道徳科 専門研究部

研究主題

自己を見つめ、対話を通してよりよく
生きようとする児童の育成

和田小学校

小澤 淳子

上新井小学校

新井 知世

指導者 東京家政大学

特任准教授 鈴木 邦夫

担当指導主事

鈴木 進也

「道徳科専門研究員の研究によせて」

＜東京家政大学＞・＜特任准教授＞・＜鈴木邦夫＞

今年度、小学校では道徳の時間が「特別の教科 道徳」になり5年目を迎えました。各校では、道徳の学習指導要領改訂の趣旨に則り、主体的・対話的で深い学び、いわゆる「考える道徳、議論する道徳」の指導の工夫にあたっておられます。この間、コロナ禍による一斉休校や感性症対策から、数々の制約が生じたため、進捗中の授業改善の歩みを止めざるを得ない状況も生じました。一方、一人一台端末の導入や各種インフラの整備により、コロナ禍以前では考えられないほどの速さでICT機器を活用した授業が行われるようにもなりました。今日的な教育課題としてしばしば引用される、「予測困難で答えが見つからない、あるいは一つではない」課題に次々と直面する今日です。そのような時代だからこそ、これからを生きる子供たちに道徳性の育成は極めて重要であり、要となる道徳科の授業をいかに工夫改善していくか、各学校での取組が問われております。

令和3年度に実施された、「道徳教育実施状況調査」によると、道徳教育の充実のための学校の取組として、小学校では「学校の教育目標の実現に向けて、道徳教育の重点目標を踏まえた具体的な指導を行った」「各教科等や体験活動において、道徳科の内容項目との関連を意識して指導を行った」という回答が全体の7割を超えました。一方、授業を実施する上では「話合いや議論などを通じて、考えを深めるための指導」「物事を多面的・多角的に考えるための指導」「道徳的価値を自分との関わりで深めるための指導」について、半数以上の学校が課題を感じていることもわかりました。

そのような中、道徳授業の現状を踏まえた授業改善の方策について、今年度の道徳科専門研究員である和田小学校 小澤淳子先生、上新井小学校 新井知世先生の研究成果をここに報告できる運びとなりました。研究主題を「自己を見つめ、対話を通してよりよく生きようとする児童の育成」とし、研究仮説を「教師が発問を工夫して児童がもっている道徳的価値観を引き出し、自分の考えを軸に対話をすれば、自己を見つめ、よりよい生き方について考えることができるであろう。」として一年間の研究に取り組まれました。特に、授業改善の視点として「対話」を重視し、教師によるファシリテートに留意されました。「対話」を通して、自己の生き方について考えを深め、自己や社会の未来に夢や希望をもって、よりよく生きていこうとする児童を育成することを研究の主眼にされています。そして「対話」とは、「自己内対話や他者との対話を往還、教材との対話など、子供同士の協働、教職員や地域の人との対話、先哲の考え方を手掛かりに考えること等を通じ、自己の考えを深めること」と指導方法の改善に向けた基本的な考えを明示されました。さらに学習指導案では、研究と指導過程のつながりが一目でわかる形式を工夫されています。今回の研究が、上記「道徳教育実施状況調査」に於ける授業実施上の課題に対しても、示唆を得ることができるものと考えます。

お二人は、これまでの多くの教育実践をベースに、所沢市の道徳科専門研究員の研究にふさわしい提案に挑戦されました。市内の先生方が本研究を大いに参考にされ、よりよい道徳科授業の実現に邁進されることを願って止みません。

研究主題 「自己を見つめ、対話を通してよりよく生きようとする児童の育成」

専門研究員 道徳科

所沢市立和田小学校 小澤 淳子

所沢市立上新井小学校 新井 知世

I 研究主題について

道徳教育は、自己の生き方を考え、主体的な判断の下に行動し、自立した人間として他者と共によりよく生きるための基盤となる道徳性を養うことを目標とする教育活動である。多様な価値観を認識し、考え、他者と対話しながら、答えが一つではない道徳的な課題を自分自身の問題と捉え、よりよく生きていく資質・能力の育成を目指している。

この多様な価値観を認識するために、道徳科の授業で一番大事なものは何か。本研究では一人一人がもっている価値観を表出し、議論することだと考えた。しかし、全ての児童に自分自身の考えを表出させるのは、たやすいことではない。自分の考えを堂々と伝えられる児童、伝えたいけれど上手く表現できない児童など、児童の実態や発達段階、学級の支持的風土でも異なるものである。この難題を解決するためには「書く」活動を通して自分の考えを表出して整理することや、他者と対話しながら学び合うことが重要である。この活動を地道に着実に積み重ねていけば、一人一人の価値理解をより深めていくのではないかと考えた。

この考えに基づき、道徳科の授業に求められることを、3つの視点から考えてみた。

1 「自己を見つめる」

本研究では、日頃や今までの自分自身の生き方や言動、判断基準を振り返らせ、より深く見つめさせる機会を設ける。

2 「対話」

一人で物事を考えるには限りがある。本研究では、中心発問で「書く」という活動を通して自分自身と対話し、考えを表出した後に、「話し合い」をペア、グループ、そして学級全体で行うことを「対話」と捉える。そして、自分の考えを明確にし、他者と伝え合うことを目指して学習指導過程を展開し、道徳的諸価値の理解を深める。

3 「よりよく生きようとする」

誰もが実現したいと願っていることではないだろうか。本研究では、他者の多様な感じ方や考え方に触れさせ、身近な集団生活の中で自分の特徴を知り、自己を深く見つめていくことと捉えている。弱い自分も理解しながら、自分のもっている道徳的価値観を基盤にして自立した一人の人間としての育成を目指す。

以上、「自己を見つめ」「対話」を通して、自己の生き方について考えを深め、自己や社会の未来に夢や希望をもって「よりよく生きようとする」児童を育成するために本研究主題を設定した。

導入	展開	終末
方策① 『ねらいとする道徳的価値』についての発問	方策② 対話を活発にさせるために、 教材の主人公の生き方が問われている場面の 中心発問 方策③ 中心発問で、自分の考えたことを書いた後に行う 対話 方策④ 児童の道徳的諸価値の理解を深めるために、 教師がファシリテート	

II 研究の内容と方法

1 研究内容

研究主題「自己を見つめ、対話を通してよりよく生きようとする児童の育成」に迫ることができるよう、「発問」と「対話」に焦点を当て研究していくことにした。

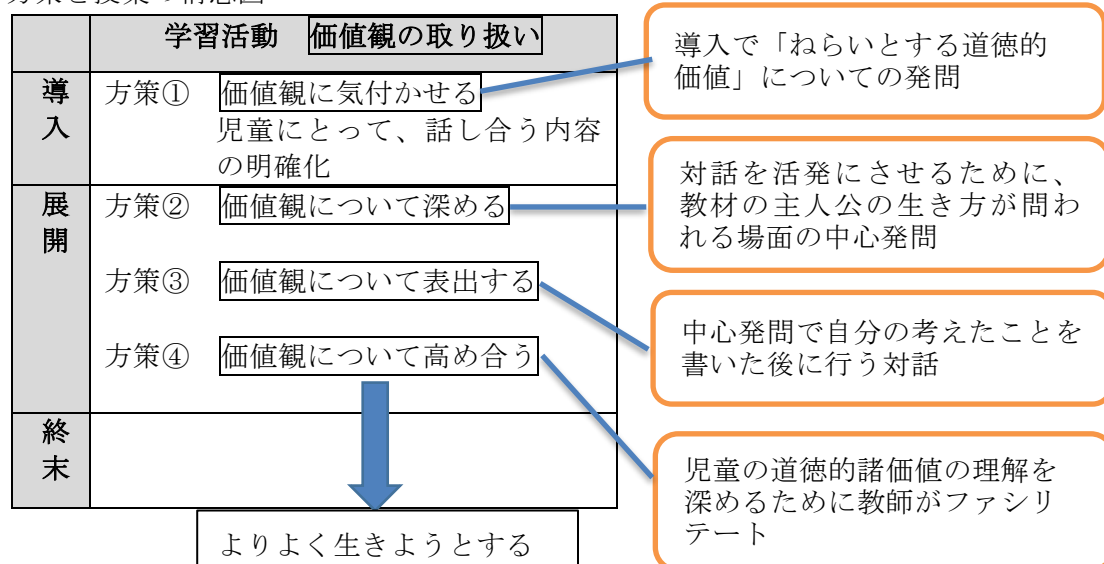
2 研究仮説

教師が発問を工夫して児童がもっている道徳的価値観を引き出し、自分の考えを軸に対話をすれば、自己を見つめ、よりよい生き方について考えることができるだろう。

この仮説に基づき、教師が発問を工夫することで児童の道徳的価値を引き出し、より活発に対話をして自己を見つめられるようにするための方法や手段について授業実践を積み重ねることで、よりよく生きようとする児童の育成を追求する研究を行う。

3 研究方法

(1) 方策と授業の構想図



(2) 検証方法

選択式アンケート（研究期間中、毎授業後に実施）

(3) (2)における共通調査項目

以下の項目について、調査対象学年の発達段階に即して言葉の調整を行い、必要に応じて教師が口頭で補足して、調査を行った。

- ① 導入でねらいとする価値を取り入れることで、児童にとって話し合う内容がより明確になったか。
- ② 発問は、いつも考えていないことを考えさせられるものだったか。
- ③ 発問を聞いた後に、ワークシートに自分の考えを書く（整理する）と自分の考えを伝えやすかったか。（グループ、全体に）
- ④ 先生が話し合いと一緒に参加（ファシリテート）することで、より考えが深まったり、新しい気付きがあったりしたか。
- ⑤ 今日の授業で、自分の考えを進んで伝えられたか。

III 実践事例

1 実践した方策について

(1) 方策① 「ねらいとする道徳的価値」についての発問

自己を見つめるためには、身近な生活を想起し、ねらいとする道徳的価値について自分が今どんな価値観をもっているか気付くことが必要であると考えた。展開で話し合う内容が、児童にとって明確になるように、導入でねらいとする道徳的価値についての発問を取り入れる。その際、児童が明るい気持ちで授業をスタートできるようにすることが留意点である。ねらいとする道徳的価値が「善悪の判断」の場合、例として、次のような場面が挙げられる。

① 児童が発言しづらい発問

T：正しいと分かっている、行動に移すことができなかった経験はありますか？

C：児童は、自分ができなかった経験を人前で話すことは恥ずかしい、言いづらい。

② 明るい気持ちで発言できる発問

T：正しいと思ったことを、実際に行なうことができた経験はありますか？

C：できたことについては話しやすい。明るい雰囲気ですべてに取り組める。

(2) 方策② 対話を活発にさせるために、教材の主人公の生き方が問われる場面の中心発問

他者との対話を活発に行うためには、自分自身の考えを表出させることが大切であると考え、教材の主人公の生き方が問われる場面において中心発問を設定することにした。本研究部で考えた発問・場面を以下に例示する。

発問の例

「〇〇はどんな思いで～したのでしょうか。」

「〇〇は、どうして～したのでしょうか。」

「〇〇が～したのは、どんな気持ちからだと思いますか。」

生き方が問われる場面の例

- ・なぜ、嵐の中、小鳥はりすのところに飛んでいったのでしょうか。
- ・自然や他の動植物と支え合っていくために、人間にできることはどんなことだと思いますか。

中心発問を通して、主人公の考え方や生き方について主人公の立場から考えられるようにする。児童の多様な考えを引き出せる発問を設定し、自分自身のもつ価値観を表出させていく。

(3) 方策③ 中心発問で自分の考えたことを書いた後に行う対話

「書く」については、「書く活動は、児童自ら考えを深めたり、整理したりする機会として重要な役割をもつ。この活動は必要な時間を確保することで、児童が自分自身とじっくり向き合うことができる。」（小学校学習指導要領解説 道徳編 以下「解説」と略記）と示されている。方策②を受け、児童は自分のもっている価値観を軸に自分の考えを書くという活動を通して自分の考えを表出させる。本研究において

書く活動を取り入れた。理由は以下の通りである。

- ・発問を聞くだけで自分の考えを伝えることのできる児童もいるが、書くことで自分の考えを一度整理できる。
- ・自分の考えを他者へ伝えることに対して苦手意識をもつ児童にも、じっくりと考える機会を与えることができる。
- ・書くことで、自分のもっている価値観を表出し、認知できる。

書く活動を取り入れることにより、それまで曖昧であった自分の考えが整理され、活発な対話へ発展するのではないかと考えた。また、本研究では、書く活動を自分自身との対話、つまり自己内対話と捉えた。

(4) 方策④ 児童の道徳的価値を深めるために教師がファシリテート

「解説」に書かれている「話し合い」を本研究では「対話」と捉え、対話中の教師の役割を「ファシリテート」と位置付けた。ファシリテートの目的は以下の2点である。

- ①対話を充実させること。
- ②児童の道徳的価値に対する考えを広げたり、深めたり、高めたりするために、舵取りをすること。

「対話」は「解説」において「話し合いは、児童相互の考えを深める中心的な学習活動であり、道徳科においても重要な役割を果たす。考えを出し合う、まとめる、比較するなどの目的に応じて効果的に話し合いが行われるように工夫する。」と示されていることを踏まえ、本研究の「ファシリテートで児童の本音を引き出す対話」を以下のとおり表1で表す。

【表1 本研究でのファシリテートで児童の本音を引き出す対話の定義】

児童	教師	価値観を高めていくための手立て
自分の考えを出し合う ↓ 聞く、思考する ↓ 新たな視点で思考する ↓ 自分の考えを軸に思考する ↓ 自分の考えを軸に他者の考えを知る ↓ 道徳的価値観を高めていく	受容 深く聞く 問い返す 疑問を投げかける 比べる ねらいとする価値へ導く	・発言した児童の道徳的価値観がわかる。 ・児童は安心して発言できる。 ・発言に対し理由や根拠を明確にさせて、教師も他の児童も理解を深められる。 ・児童の発言を基に、意図的に発言を別の視点から考えさせる。 ・発言に道徳的価値の矛盾が生じてきた時に、改めて思考を深めさせる。 ・AとBの意見についてどう考えるか、考えを明確にできる。 ・考えについて気が付いたことを考えさせることで道徳的価値を焦点化させる。

対話をしていく中で、図で表したような流れではなく、順序が異なる場合もある。この一部分の過程を往還しながら様々な形態で対話を進めていく。大切にしたいことは、対話の中に教師が一緒になって舵取りをしながら、授業のねらいを念頭において参加することである。児童は、この活動を通して多様な考えに出会い、価値理解、他者理解、人間理解、そして自己理解をしていく。そのために、座席の工夫をしたり、児童の考えがわかるようにすっきりとした板書にしたりすることもファシリテートを充実させる手立てである。

2 実践した検証授業について

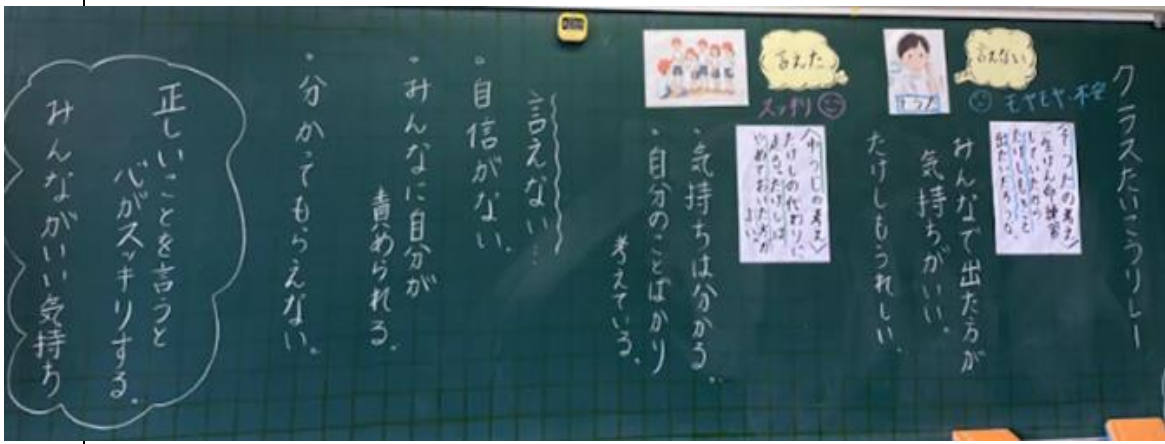
(1) 事例1 小学校4年生 10月11日(火) 3校時

① 主題名 正しいことは自信をもって 内容項目「A 善悪の判断・自律・自由と責任」

② ねらい 主人公の気持ちや行動について話し合う活動を通して、
自分が正しいと判断したことを行ったときの充実感に気づき、
正しいと判断したことは自信をもって行おうとする心情を育てる。

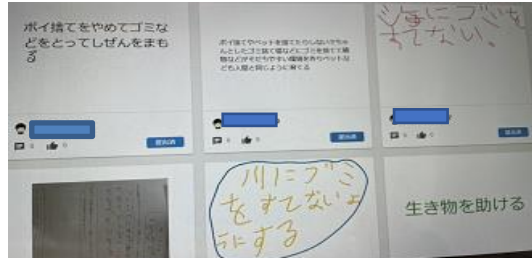
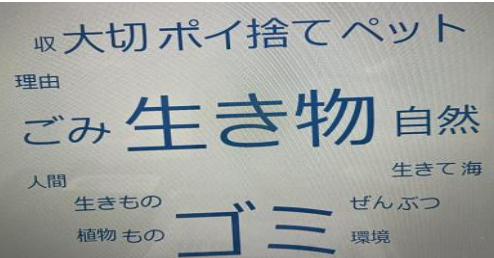
③ 教材名「クラスたいこう全員リー」(出典：学研教育みらい 新・みんなの道徳4年)

④ 学習指導過程

段階	学習活動	○主な発問	児童の発言●
導入	1 学習の見通しをもつ。 ○自分が正しいと思うことで、 も、言えなかったことはありますか。		●みんなの前だと言えないことがある。 ●仲のよい友達だから注意できなかった。
方策① 「ねらいとする道徳的価値」についての発問 →今の自分の価値観に気付く。			
展開	2 教材について話し合う。 ○どうして、そうたは言うべきだと思っていたのに言えなかったのでしょうか。		
方策② 対話を活発にさせるために、教材の主人公の生き方が問われる場面の中心発問 ◎この後、もしそうたが自分の意見を言えたとしたら何と言うと思いますか。 意見を言えたときのそうたの心の中について役割演技してみましょう。 →●正しいことを言えたとき、そうたはとてもすっきりした気持ちがしたと思う。			
			
本時のねらいにせまった児童の記述 ・正しいことを考えているときには、友達、家族、先生に言えたらすっきりすることが分かった。 ・自分の気持ちを言えないとモヤモヤする。言えると、すっきりして気持ちがよくなる。相手のことを考えて言いたい。 ・自分の意見が受け入れてもらえないと思って言えなかったことがあった。けれど、道徳の授業をやって、受け入れられないと思っても、自分の意見は言った方がいいという考えに変わった。			

(2) 事例2 小学校4年生 11月15日(火) 4校時

- ① 主題名 自然や動植物を大切に 内容項目「D 自然愛護」
- ② ねらい 自然のすばらしさや不思議さについて話し合う活動を通して、
環境保全や自然や動植物に関心をもち、その必要性について考え、
身近な所から自分なりにできることを実行しようとする意欲を育てる。
- ③ 教材名「ウミガメの命」(出典：学研教育みらい 新・みんなの道徳4年)
- ④ 学習指導過程

段階	学習活動	○主な発問
導入	1 学習の見通しをもつ。  動画の視聴	方策① ねらいとする道徳的価値についての発問 「これまでに自然や動物を大切にしたこと はありますか」 普段何気なく行っているため、大切にしているという自覚がない児童も、この発問を通して自然や動植物との関わり方について考えるきっかけにすることができた。
展開	2 教材「ウミガメの命」の範読を聞く。 3 教材について話し合う。 ○何年かかかって成長し、日本にもどって来る ウミガメの姿をどう思いますか。 ○人間は生き物とどのように関わっていると思いますか。 児童：支え合っているのかを振り返り、まだできることがあることに気付く。 ○自然や他の動植物と支え合っていくために、 <u>人間にできることはどんなこと だと思いますか。</u>	方策② 対話を活発にさせるために、教材の主人公の生き方が問われる場面の中心発問 今回の教材ではカメの生き方について考えるのではなく、発問を通して、 児童本人の生き方が問われる場面を選んだ。 方策③ 中心発問で自分の考えたことを欠いた後に行う対話 方策④ 児童の道徳的諸価値の理解を深めるために教師がファシリテート ICTを活用。スクールタクト上で自分の考えを記入し、お互いの考えを共有 できるようにした。
		
本時のねらいに迫った児童の記述 ・生き物を大切にしたり、守ったりしたいと思った。 ・これからは、生き物を大切に育てなければいけないと思った。 ・生き物同士が支え合っていることを知った。命の大切さを知ることができた。		

(3) 事例3 小学校2年生 10月11日(火) 1校時

- ① 主題名 あたたかい 親かな心 【内容項目 B親切、思いやり】
- ② ねらい 嵐の中、小鳥がりすのところにぐみの実を届けた行動を考え、話し合う活動を通して、親切にすると自分も相手も嬉しい気持ちになることに気づき、親切にしようとする心情を育てる。
- ③ 教材名 「ぐみの木と小鳥」 (出典：みんなのどうとく 2年 学研)
- ④ 学習指導過程

段階	学習活動と主な発問
導入	1 学習の見通しをもつ。 ○親切にされてうれしかった思い出はありますか。
☆方策① ねらいとする道徳的価値についての発問 ねらいとする価値に関わる自分の現状を知り、考えるきっかけを作った。 親切にされた経験やどんな気持ちになったのかと聞き、温かい気持ちで展開に入ることができた。 ●怪我をした時、大丈夫と言ってくれた。→●嬉しい気持ち。	
展開	2 登場人物、条件、状況を知る。 3 教材「ぐみの木と小鳥」の範読を聞く。 4 教材について話し合う。 ○2回しか会っていないりすに「では、また あした。」と言ったのは、なぜだろう。 ○やみそうにない嵐を見ている小鳥の心の中はどんなでしょう。深く考えてみよう。
☆方策④ 児童の道徳的諸価値の理解を深めるために教師がファシリテート行く(価値理解)行かない(人間理解)と分けて対話を行った。 ●行く→心配だから。病気が治ったら仲良くできる。かわいそう。 ●行かない→行きたいけど自分が風邪をひいたりケガをしてしまう。	
○みんなで考えた小鳥の気持ちを聞いて、気付いたことや考えたことはなんでしょう。 ◎なぜ、嵐の中、小鳥はりすのところに飛んでいったのでしょうか。	
☆方策② 対話を活発にさせるために、教材の主人公の生き方が問われる場面の中心発問 2回しか会っていないりすに、嵐の中、ぐみの実を届けた主人公の生き方が現れている場面。 ☆方策③ 中心発問で自分の考えたことを欠いた後に行う対話 ねらいとする価値へ深めたり広げたりする対話を行った。 ●心配でしょうがない。助けたい。ぐみの木さんも心配している。	
補助発問：どんなことを考えながら飛んでいたのかな。 嵐だから1回止まったんじゃないかな。 5 自己を見つめる。 ○今日のお話を通して、学んだことを書きましょう。	
本時のねらいに迫った児童の記述 ・親切にすると自分も相手も嬉しい気持ちになる。 ・自分も助けてもらったことがあったので、次は私が助けてあげたい。 ・親切にすると、そこから仲良くなれるかもしれない。	
終末	6 先生の話聞く。

(4) 事例4 小学校2年生 11月15日(火) 第5校時

- ① 主題名 しぜんから 生きる力をもらって 【内容項目 D感動、畏敬の念】
- ② ねらい 主人公が生きる意味を失い、自然から生きる力を取り戻したきっかけを考え、話合う活動を通して、自然や動植物のもつ生命力や美しさに感動する心情を育てる。
- ③ 教材名 「ころきちのバイオリン」(出典：みんなのどうとく 2年 学研)
- ④ 学習指導過程

段階	学習活動と主な発問
導入	1 学習の見通しをもつ。 ○悲しい時、どんな行動をとりますか。また、それをどう乗り越えましたか。
展開	☆方策① ねらいとする道徳的価値についての発問 自然から元気を取り戻したという反応は返ってこないと予想した。教師が、悲しい時に動植物を見た経験はないか聞き、「ねらいとする道徳的価値」について問う。 ※今回は、自然から元気を取り戻す教材のため。また、どんな方法で悲しい気持ちを乗り越えて元気になったのかを聞き、悲しい気持ちの状態ではなく、あたたかい雰囲気教材に入ることができるようにする。 ●悲しい時には、好きなことをする。 ●気分転換をする。 ●空を見たことがある。
	2 登場人物、条件、状況を知る。 3 教材「ころきちのバイオリン」の範読を聞く。 4 教材について話合う。 ○夏、すみきった青い空の下で、力強く鳴いているせみの声を聞いている、ころきちの心の中はどんなでしょう。 ◎せみの鳴き声を聞いて、どうしてころきちは、<u>涙が流れたのでしょうか。</u> 深く考えてみよう。
☆方策② 対話を活発にさせるために、教材の主人公の生き方が問われる場面での中心発問 生き方が問われている発問→自然と涙が流れたから。 ☆方策③ 中心発問で自分の考えたことを書いた後に行う対話 自然と涙が流れたことをワークシートに書き自己内対話をさせ、考えを表出させる。 ☆方策④ 児童の道徳的諸価値の理解を深めるために教師がファシリテート <u>「生きていて良かった」と「ずるいな」と分けた対話を行った。</u> <u>C：生きていてよかった</u>→T：生きていなかったらセミや景色を見られなかった。 バイオリンも弾けない。 <u>C：ずるいな</u>→T：自由。木という家がある。食べるものもある。 T：セミも悲しいのでは？だって、地震で木は倒れてしまったよ。 →C：セミも頑張っている。 ●最初は悲しかったけれどセミの声を聞いて頑張ろうと思った。	
終末	5 自己を見つめる。 ○今日のお話を通して、学んだことを書きましょう。
	本時のねらいに迫った児童の記述 ・自然の力でも元気になることがあるんだな。・自然の力はすごいんだな。 ・ころきちは、自然から元気をもらってすごいな。
終末	6 先生の話聞く。



方策④における実際の板書

IV 成果と課題

検証の方法として、選択式アンケート（研究期間中、毎授業後に実施）を行った。全体的な考察として、今回「発問」と「対話（ファシリテート）」に焦点を当てた研究を通して、一つの在り方を提案でき、それらの工夫の効果も見られた。一方、回を経て「1：そう思わない」という回答もあった。より自分を客観視できるようになったとも言えるが、児童理解も含め、さらなる発問の研究の必要性を実感している。また、主として展開前段についての研究であったため、展開後段や終末の在り方についても今後の課題である。以下に、①～④の方策別に成果と課題を述べる。

1 方策①「導入でねらいとする道徳的価値についての発問」について



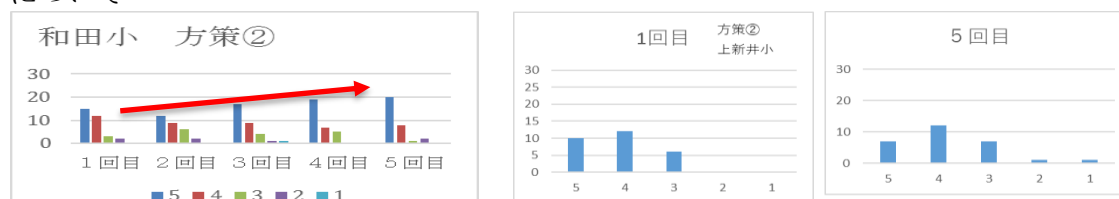
(1) 成果

導入でねらいとする価値を取り入れることで、話し合う内容がより明確になったかを児童にアンケートを取ったところ、上記のような結果となった。1回目から5回目で大きな変容は見られなかったが、どちらの学校でも、5段階評価の中で4または5を選択する児童の割合が多いことから、導入でねらいとする価値を取り入れることで、児童にとって話し合う内容がより明確になると感じていることが分かった。児童は、自分のもつ道徳的価値に気付き、学習に取り組むことができていた。

(2) 課題

導入でねらいとする道徳的価値についての発問を取り入れる際には、児童がこれまでに「できた経験」を問う発問にすると児童が発言しやすい。発言できたという明るい気持ちで授業を始められるよう配慮した授業づくりをすることの大切さが分かった。

2 方策②「対話を活発にさせるために、教材の主人公の生き方が問われる場面の中心発問」について



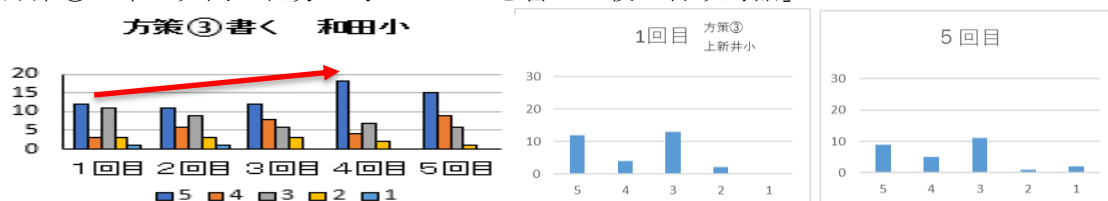
(1) 成果

発問は、いつも考えていないことを考えさせられるものだったかを児童にアンケートを取ったところ上記のような結果となった。和田小学校の結果を見ると、授業の回数を重ねるごとに、5を選択する児童の割合が上昇していることがわかる。主人公の考え方や生き方について問われている場面を中心発問に設定することは、自分自身のもつ価値観を表出させていくために効果があることが考えられる。

(2) 課題

中心発問が、児童の実態に合っているものであるか、また児童にとって多様な考え方が出るものであるかをさらに考えていくことが必要である。

3 方策③「中心発問で自分の考えたことを書いた後に行う対話」について



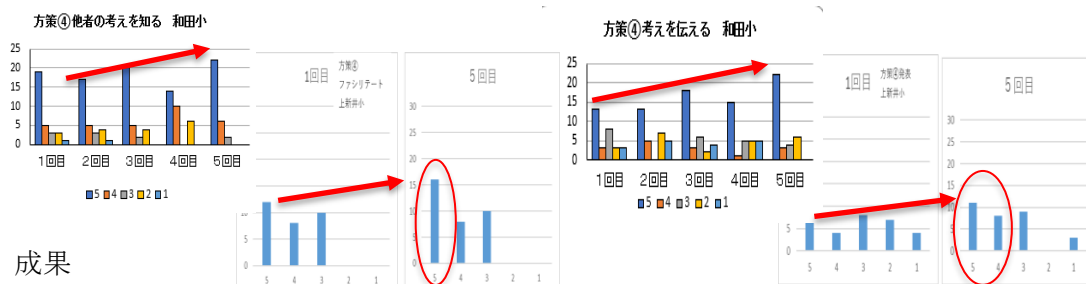
(1) 成果

自分の整理を表出させたことで対話しやすくなった児童が増えたことにより、対話が活発に行える素地を作ることができることが分かった。

(2) 課題

書くことで表出しなくても、自分の考えを発言できる児童の育成も必要である。対話を充実させるためのワークシートの工夫や、書く量、時間を教師が明確な意図をもっていないと、効果は薄れてしまう。

4 方策④「児童の道徳的諸価値の理解を深めるために教師がファシリテート」について



(1) 成果

ねらいとする価値を意識して教師がファシリテートをすることで、友達のことを聞き・伝え、活発に対話できたことが分かった。この方策を積み上げれば、児童理解を深めたり、児童のもっている道徳的価値観を把握したりすることもできる。

(2) 課題

方策④を効果的にするには、教材研究や本研究の方策②の吟味が必要である。また、本研究実践時は、座席隊形をコの字にしたが、対話をさらに活発にさせるには、意図的に座席配置を検討する必要がある。また、対話は児童一人一人の思いを表出させるための支援であり、くれぐれも誘導となつてはならないことに留意する必要がある。

最後になりましたが、東京家政大学特任准教授鈴木邦夫先生には本研究の基盤となる大事なことをご教示いただきました。苦手意識がある視点Dの内容項目を本研究で実践し、研究協議後にまた視点Dの授業に挑戦してみたいと思うような温かいご指導をいただくことができました。

本研究で学んだことを生かして今後も邁進していきます。

結びに、研究の機会を与えてくださった所沢市立教育センター、所属校の校長先生、そしてお力添えくださったすべての先生方に感謝申し上げます。ありがとうございました。

V 参考文献

文部科学省(2017)「小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編」
「みんなの道徳 教師用指導書 研究編 2・4年」株式会社学研教育みらい

専門研究

体育・保健体育科 専門研究部

研究主題

友達とかかわり「わかった」「できた」が
実感できる体育授業の実践
～「主体的・対話的で深い学び」の視点からの授業改善～

西富小学校

松平 宗之

牛沼小学校

近藤 武

指導者 埼玉大学

教授 石川 泰成

担当指導主事

内田 浩太

「対話的な学び」からの授業改善に焦点を当て、運動量を確保しつつ『友達とかかわり、「わかった」「できた」が実感できる体育授業』の実現に向けた実践研究，を行っていただきました。近藤先生，松平先生の熱心な取り組みは，私にとっても大きな学びとなりました。お二人の実践研究から考えたことを記して巻頭言といたします。

まず，対話とは一般的に，自由な雰囲気の中で行われる新たな意味づけをつくる話し合いと捉えつつ，その特徴として，勝ち負けはない，自分とは異なる意見に対して理解を深める，自分自身の前提への理解を促す，自分たちにとっての現実を形づくる，などが挙げられるようです。学習において，こうした対話のねらいや特徴をいかしていくには，良好な人間関係が前提となるでしょう。また，「教える－教えられる」という関係を超えていくことにもなりそうです。すると「自分のよさや可能性を認識して個性を生かしつつ，多様な他者を価値のある存在として尊重し，協働して様々な課題を解決していく資質・能力の育成」との関連が視野に入ってくるのではないのでしょうか。

次に，「かかわり」を手立てに「わかった」「できた」について考えてみたいと思います。上述のように児童が相互に教え合う活動が成立するためには，技術のポイントや課題の解決方法などの「知識」が共有される必要があります。ただし，対話が活発に行われるためには，こうした知識が共有できれば十分なののでしょうか。体育科独自のかかわりとしては，加えて，運動実践の共有が不可欠だと考えます。運動実践の共有から生まれる，身体的な感じこそが重要で，あたかもその子になりきって指摘事項を見出し，オノマトペで表現したり，自分の感じを伝えたりすること等を生み出す源となるはずです。だからこそ，お二人の先生方も運動学習への従事時間を確保しつつ，を強調されているものと考えます。

最後に，子供たちに対話の意義や意味を実感させる手立てについてです。1つ目には，対話の「内容」でしょう。子供たちに，「今，この学習，この私」に必要感があるものなのか，の検討が重要です。2つ目には，対話の場面設定の確保が大切です。他の指導内容との関連も考慮した単元のデザインが求められます。3つ目には自己評価や教師からのフィードバックが考えられます。例えば，友達とかかわり合いながら練習したらできるようになったとか，楽しかったなど，振り返りの中から効果を認識させることがこの活動を強化してく要因になりそうです。

以上，具体的な実践は是非，本編をご一読ください。そして，本実践研究の成果が少しでも他の先生方の参考になれば，関わった者の一人としてこれにまさる喜びはありません。研究員の先生方の益々のご活躍と，何より，明るく精一杯授業に取り組んでいる児童の皆さんの，健やかな成長にエールを送ります。

研究主題

「友達とかかわり，「わかった」「できた」が実感できる体育授業の実践」
～「対話的な学び」の視点からの授業改善を通して～

専門研究員 体育・保健体育科
所沢市立牛沼小学校 近藤 武
所沢市立西富小学校 松平 宗之

I 研究主題について

学習指導要領では，主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善を進めることが求められている。また，体育科においては，運動の特性を味わわせるために，十分な運動量を確保することが大切である。これらを両立させるためには，限られた時間の中で意味ある対話をする必要がある。児童一人一人が課題を見付け，その課題解決に向けて試行錯誤していく中で，対話が課題解決の一助となりうるように学習過程を充実させていく。その成果として「わかった」「できた」が実感できると考えた。

そこで本研究では，「対話的な学び」からの授業改善に焦点を当て，運動量を確保しつつ「友達とかかわり，『わかった』『できた』が実感できる体育授業」を実践することで，「主体的・対話的で深い学び」を実現できるのではないかと考えた。また，運動の仕方や友達とのかかわり方を理解し（「わかった」），児童一人一人が運動技能の向上や成功体験を多く積むことができるよう（「できた」），学びを深めることを目指していきたいと考えた。

II 研究の内容と方法

1 研究の内容

本研究における実施学年及び単元は「第1学年 E ゲーム ボールゲーム」「第6学年 E ボール運動 バasketボール」である。どちらの学年でも同じ運動領域を扱うことで，「対話的な学び」における系統性を見取ることができる。「対話的な学び」における系統性とは，第1学年では「体育授業における『対話』を通じた友達とのかかわり方」，第6学年では「より楽しく運動し，技能を高められる意味ある『対話』」と考える。

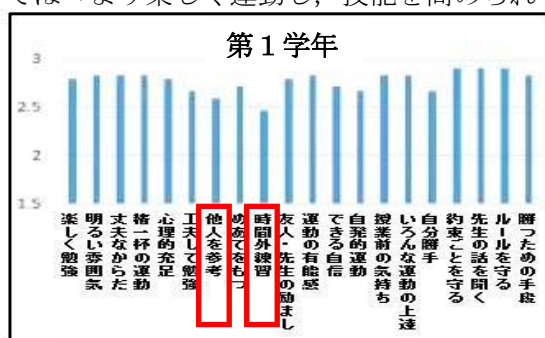


図1 第1学年の診断的授業評価の結果

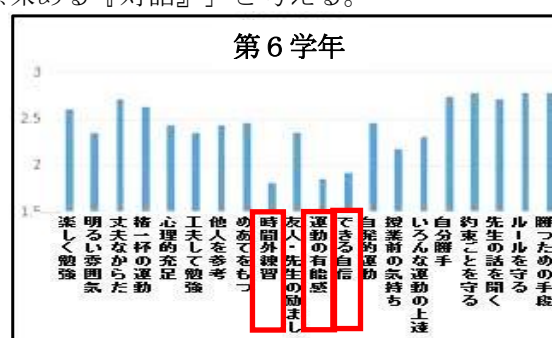


図2 第6学年の診断的授業評価の結果

第1学年における診断的授業評価（図1）の結果から，課題として挙げられるのは「他人を参考」，「時間外練習」の2点である。低学年という発達段階から，他人を参考にして学習することや休み時間や放課後に上手になるために練習するということは難しいと考える。また，児童の発達段階を踏まえると，基本的な学習の仕方を身に付けさせるとともに，休み時間や放課後にも運動したくなるような学習過程を工夫したり，他人の動きを参考にすると運動がより上手にできるということを「対話」を通して価値付けしたりしていく必要がある。

第6学年における診断的授業評価（図2）の結果から、課題として挙げられるのは「時間外練習」、「運動の有能感」、「できる自信」の3点である。これは、運動が得意、不得意関係なく、自分の動きを客観的に見ることができずに自信がもてないこと、一人一人が運動の上達や成功体験を実感できていないことが考えられる。そのため、友達との対話から互いを認め合うことを大切にしたり、ICT機器を活用した単元を設定したりして、一人一人の「運動の有能感」や「できる自信」を高めていく必要がある。

このように、各学年での課題を解決していくためには、「対話的な学び」の視点からの授業改善が必要であると考えた。そこで、友達とかかわりながら、児童一人一人が「わかった」「できた」を実感できるように、以下の仮説を立て、それに対する手立てを講じた。

【仮説①】

友達とかかわる場面を意図的・計画的に設定すれば、意味ある対話が生まれ、「わかった」「できた」が実感できるであろう。

〈手立て1〉

【共通】意味ある対話が必要とする見合いのローテーション
（「見る・伝える」「待つ」「行う」）の工夫

〈手立て2〉

【第1学年】ごじまんタイムの設定

【第6学年】作戦タイムの設定

見合いのローテーションの様子



【仮説②】

ICT機器（Chromebook）を効果的に活用すれば、対話的な学びが生まれるであろう。

〈手立て1〉

【第1学年】ICT機器を活用した保護者との連携

【第6学年】ICT機器を活用した仲間との連携

〈手立て2〉

休み時間を活用したコロナ禍における体育の日常化

ICT機器の活用の様子



2 研究の方法

以上の仮説・手立てに沿って、各校で検証授業を行う。その中で、友達とかかわる場面に着目して、児童の発言や行動の変容を見取る。単元開始前の診断的授業評価、毎時間終了後の形成的授業評価、単元終了後の総括的授業評価を行い、単元開始前との比較から児童の変容を分析する。

III 実践事例

1 第1学年 E ゲーム ボール投げゲーム（シュート遊び及びシュートボール）

(1) 検証授業の概要

本単元では、簡単なボール操作やボールを持たないときの動きによって、攻めと守りが入り交じるゲームをすることで、運動のもつ特性（ボールを思い切り投げる楽しさや、友達と力を合わせて競争する楽しさや喜び）を十分に味わわせ、自分の体の動かし方や運動の基礎感覚（リズム感覚、定位感覚）を身に付けさせる。そのためにも、単元の中でドリ

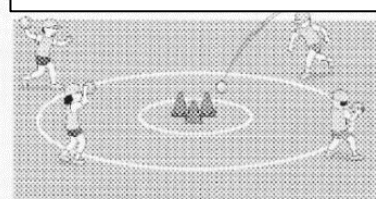
ルゲーム，タスクゲーム，メインゲームの時間を設定する。

ドリルゲーム（なげなげタイム）では，個人のボール操作の技能を着実に高められるよう，ボールストレッチ，手たたきキャッチ，走ってキャッチ，ねらって射的当ての4種目を時間で移動するサーキット形式で毎時間行わせる。

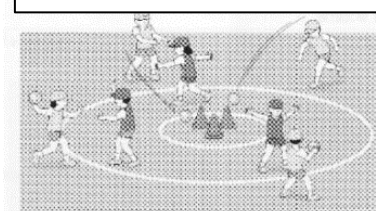
タスクゲームでは，3種類のシュート遊び（右図参照）をスモールステップで内容を変えていくことで，メインゲームに近づけるようにする。シュート遊び①では，1人1個ボールを持ち，的をめがけてシュートする。落ち着いてねらいを定め，正しい投球フォームでボールを投げられるようにするために，守備を入れずに行うようにする。シュート遊び②では，守備を入れて行い，ボールの投げ方の変化（横から投げる等）やフェイント等のプレーが自然発生することをねらう。シュート遊び③では，試合球はチームで1個のボールとし，おとりやフェイント，パス等のチームプレーができるようにする。

メインゲームの「シュートボール」は，手でボールを持って走ったり，投げたり捕ったりして相手ゴールに攻め込み，シュートをするという攻守入り交じってのゲームである。このゲームは円以外にラインがないので，ゲームが中断されることはない。一度ボールを持てばシュートできるチャンスがたくさんあるので，どの児童もボールゲームのシュートの面白さを味わうことができる。

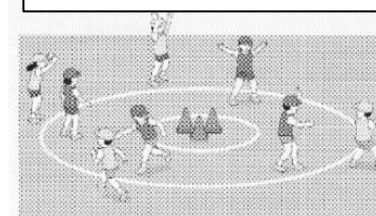
シュート遊び①の様子



シュート遊び②の様子



シュート遊び③の様子



シュートボール(メインゲーム)の様子



（高橋健夫，立木正，岡出美則，鈴木聡 2010 p4-5）

(2) 仮説①〈手立て1〉意味ある対話を必要とする見合いのローテーション

（「見る・伝える」「待つ」「行う」）の工夫

ドリルゲームの中で「シュートめいじんへのみち」を掲示することで，よい動きと比較して動きの出来栄を相手に伝えることができるようする。ドリルゲームでは，「見る・伝える」「待つ」「行う」の3つの役割を順番に行うようにし，ペアの動きを観察する。できている・できていないの「判定」，どうしたらできるのかの「アドバイス」ができるようにする。今回は，2人組を基本としたため，「見る・伝える，待つ」と「行う」を順番に行わせた。

【行う】児童

「どうだった？」



【見る・伝える，待つ】児童

「OK」
「金メダル」

掲示物「シュートめいじんへのみち」

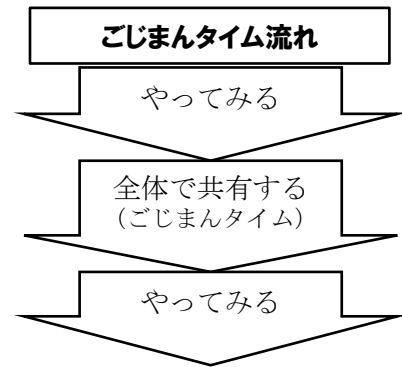
ボールストレッチ	
①メダル → ひざをまげずに2しゅうできた！	
②メダル → ひざをまげずに1しゅうできた！	
③メダル → 1しゅうできた！	
	
作りおき ①ひざをのばしてする。 ②ボールはからだのよから。 ③できるだけからだのちかくをとるようにする。 <くりかえし>	

(3) 仮説①〈手立て2〉ごじまんタイム（攻め方共有タイム）の設定

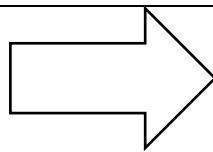
ごじまんタイムの前半では、代表児童が自分の試技を披露する時間とする。試技を見ている児童には、「どんなところがすごかったか（よい動きのポイントやこつ）」見付けるよう促す。

ごじまんタイム後半では、前半で見付けたよい動きのポイントやこつを他の児童に広め、全体で共有する時間とする。「どんなところがすごかったか」という発問から、児童がよい動きのポイントやこつに気付けるようにする。

教師と児童が「対話（問答）」を繰り返すことで、「できた！すごい！」だけでなく、「どうしたら自分もできるようになるか」「どうしたらもっと上手にできるか」思考するきっかけが生まれ、児童は思考をより深めることができる。さらに、見付けたよい動きを教師と一緒に試技することで、児童が運動技能を獲得することができる。このかわりを1時間の授業の中で、意図的・計画的に設定することで、必要感のある対話が生まれと考える。特に低学年は、自分の事を見てほしいという欲求が強いことから、その欲求を満たせるような場を設定し、対話の型を示しながら活動する必要がある。



ごじまんタイムの様子



児童による演示。ごじまんタイムの中では、フェイントや、味方にパスして守備がいない場所からの射をねらう技を発表した。ごじまんタイムで披露した技をまねする児童が徐々に増えていく様子が見られ、攻撃の工夫が見られた。

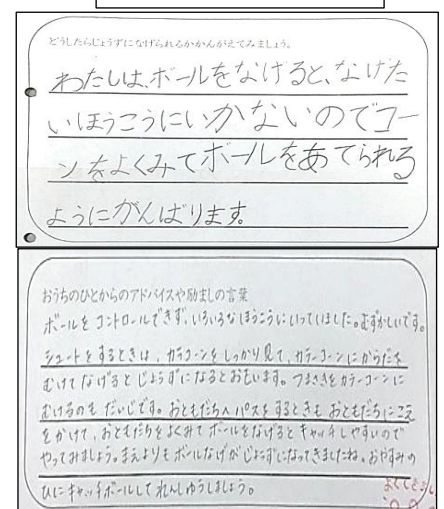
(4) 仮説②〈手立て1〉ICT機器を活用した保護者との連携

授業の様子（メインゲームの動画）を Chromebook のカメラ機能で撮影し、撮影した動画を宿題として保護者に見せたり説明したりする。児童が保護者からアドバイスやコメントをもらうことで、児童と保護者との「対話的な学び」が行われ、児童の思考を広げ、より深い学びにつなげられるようにする。

クラスルームにアップした様子



宿題用ワークシート



(5) 仮説②〈手立て2〉休み時間を活用したコロナ禍における体育の日常化

児童の投げ方の様子を Chromebook のカメラ機能で撮影し、授業以外の時間に動きの良

い点や改善点をクラスで共有する。そこで見付けたよい動きを休み時間の遊びの中でも実践できるよう、声をかける。コロナ禍での運動経験の不足から、教師主導で設定した。

2 第6学年 E ボール運動 バasketボール

(1) 検証授業の概要

本単元では、Basketボールの基礎的なボール操作の技能を効率的に高めるために、感覚づくり運動としてサーキット運動を行う。また、全員が楽しめるルールを工夫するために、第2時ではオールコートでメインゲームを行った。ゲームを通して、児童はオールコートでのゲームの難しさを実感する。そこで、全員が楽しめるルールの工夫を、対話しながら引き出していく。Basketボールの味わわせたい特性（本単元では、シュートを決めること）と運動の有能感やできる自信を高めることができるように、教師がゲームのルールの観点を示したり、フレーミングを行ったりしながら考えることを大切にする。

<ゲームのルールの工夫>

- ①コートの広さ：オールコートから、ハーフコートへ
- ②プレーの制限：攻めや守りに特化することで、役割の明確化
- ③プレーヤーの人数：攻撃有利（攻撃3人、守備2人）のアウトナンバー方式
- ④得点の仕方の工夫：ボード1点、リング1点、ゴールに入ったら3点

第3、4時のメインゲームは、役割が明確になるようにハーフコートでのゲームを行う。身に付けた技能を発揮しながら取り組み、たくさん得点できる作戦をチームや兄弟チームと考える。（校内事情により、第3時までの実施）

ハーフコートバスケ大会の様子



攻守が分かれたゲームに慣れ、技能の高まりが感じられる第5時から、メインゲームをオールコートに戻す。そこで、個人やチームの高めた技能を発揮したり、チームに合った作戦を選んだりしながらオールコートバスケ大会を行っていく。作戦ボードを活用した作戦タイムでの活発な意見交換、チームへの所属感や自己有用感から、運動の有能感やできる自信をより高めることができるのではないかと考える。

(2) 仮説①〈手立て1〉意味ある対話を必要とする見合いのローテーション（「見る・伝える」「待つ」「行う」）の工夫

運動の出来栄をチームの仲間を通して客観的に見てもらい、児童が「わかった」「できた」を実感できるように、サーキット運動やドリルゲームで、「見る・伝える」「待つ」「行う」の3つの役割を順番で行うようにする。チームの仲間の動きと、掲示物に示してある目指す姿とを比較し、運動の出来栄を相手に具体的に伝えることを通して、意味ある対話ができるようにする。



行う

サーキット運動での対話の様子

バスケットボール スペシャリストへの道
ドリブル マスター(リターンドリブル)

◎メダル → スピードに乗って、ドリブルできた！

◎メダル → (腰)の高さでまっすぐにドリブルできた！

◎メダル → ドリブルできた！

空回り
①ラインからスタート。
②ドリブルする。
③カラーコーンで持ち直す
④ラインまでドリブル
<くりかえし>

バスケットボール スペシャリストへの道
シュート マスター(おらってシュート)

◎メダル → おらって打ち、ネットに入った！

◎メダル → おらって打ち、リングに当てられた！

◎メダル → おらって打ち、ボードに当てられた！

ジャンプシュート
空回り
①ボールを両手で持つ
②ボールをよく見て
③おらって、シュートを打つ
<くりかえし>



待つ

見る・伝える

行う

サーキット運動は、チームで行うことを基本とし、チーム内の技能の向上のために「毎時間順番を変えること」を条件とした。また、運動を行うだけでなく、他者からの評価があることから、各運動の質を確保することにもつながると考えた。

「見る・伝える」児童からは、「ナイスシュート」「ナイスドリブル」等の一般的肯定の声掛けが多かったが、「ひじを曲げて、ねらってシュートできていたね」「腰の高さでスピードに乗ったドリブルだったよ」と具体的に言葉掛けができる児童もいた。単元を追うごとに、ポイントに沿った具体的肯定や具体的矯正の言葉掛けができる児童を増やしていきたい。

(3) 仮説①〈手立て2〉作戦タイムの設定

診断的授業評価で、「運動の有能感」「できる自信」の項目が低いことから、作戦タイムの在り方を工夫する。それは、技能の高い児童がゲームで活躍するだけではなく、チームの作戦を重視して、思考・判断面で活躍できる児童も取り上げられるようにするためである。

攻撃や守備の仕方を提示することで、チーム内での対話を活発にし、チームの特徴に合った作戦を選べるようにする。また、作戦ボードの活用や兄弟チームが攻撃の様子を分析できるようにする。「得点がたくさん取れる作戦の工夫を考える」という視点を与え、チームの仲間とより思考を働かせながら対話を通して作戦を立てることで、技能が高なくても思考・判断面で活躍できる児童の有能感を高められるようにする。（※第4時以降、実施）

一人一人にできる自信を身に付けるために、「ボードに当てたら1点」「リングに当てたら1点」「ゴールに入ったら3点」という得点方法の工夫を、児童と対話をしながら考えた。また、「みんながシュートを決めるためにはどうしたらよいか」という発問に対して、児童から「落ち着いて打ちたい」「得意な場所から打ちたい」等の発言があった。そのため、ケンステップを用いたシュートフリーゾーンを自由につくれる工夫を取り入れた。ゲームには3人出場できるが、シュートフリーゾーンは2つしかつくることができないという状況をつくることで、チーム内で自然に対話が生まれ、シュートフリーゾーンをどこに置けばよいかチームで作戦を立てる様子が見られた。ゲーム中は、技能面が高位の児童は積極的にシュートを打っていたが、中位や低位の児童はシュートフリーゾーンに積極的に入り、パスを受けてシュートを打っている場面が多く見られた。

作戦タイムの様子



ゲームの様子



シュートの技能が高まっていない児童や苦手な児童は、シュートフリーゾーンに入ってパスを受け、シュートを打つ姿が見られた。

学習カードから

今日のたくさん得点したゲームでは、
チームとパスをつないで、丸いところにいる人にパス
より顔がいないところになけたりできて楽しかった。

チームの作戦として、フリーシュートゾーンを積極的に使おうとする記述が多くの子に見られた。

(4) 仮説②〈手立て1〉ICT機器を活用した仲間との連携

作戦タイムでは、スクールタクトで作成した作戦ボードを活用した。自分やチームの思考を可視化しながら、自分やチームの特徴に合った作戦を立てられるようにした。作戦タイムでは、「たくさん得点できるにはどうしたらよいか」という視点を与え、ICT機器を効果的に活用することで、意味ある対話が生まれると考えた。

① 作戦タイムにおけるスクールタクトの活用

ホワイトボードを活用して作戦を立てると、毎時間立てた作戦は消えてしまう。そのため、スクールタクトで作成した作戦ボードを活用することとする。これまで立てた作戦を振り返られたり、考えた作戦をアップデートしていけたりするよさがある。第5時以降のゲームは、ハーフコートからオールコートになる。ハーフコートバスケット大会で選んだり考えたりした攻めの作戦を生かして、よりたくさんの得点を取れることを期待した。

② スクールタクトで作成した作戦ボード(例)

今まで考えた作戦が選べる

タップして簡単に操作！

作戦名

作戦タイムの様子

ハーフコートバスケット大会終了後には、作戦の実行を兄弟チームで確かめ、よりよい作戦を考え、次のゲームへ臨めるようにした。

(5) 仮説②〈手立て2〉休み時間を活用したコロナ禍における体育の日常化

よい動きのポイントやコツを見付けるために、バスケットボール選手やクラスの仲間のよい動き（パス、ドリブル、シュート）の映像を休み時間に流す。また、スクールタクトで見つけた技能のポイントやコツをチームで共有し、より高い技能の定着を目指す。コロナ禍による運動経験の不足から、教師主導で設定した。

運動の技能の共有におけるスクールタクトの活用

チーム内で、技能のポイントを確認したり、コツを見付けて共有したりできるようにした。スクールタクト上での対話を通して、自分で見つけたコツだけでなく、チームの仲間が見つけたコツを知ることができ、より高い技能を身に付けられるようにした。



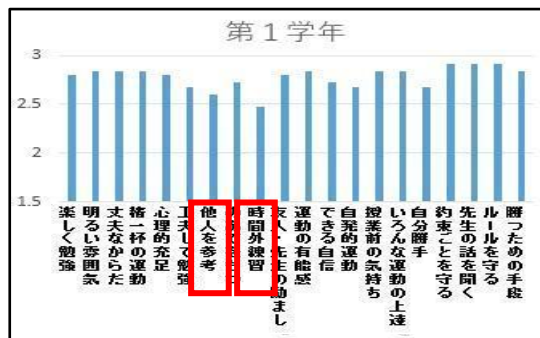
IV 成果と課題

1 成果

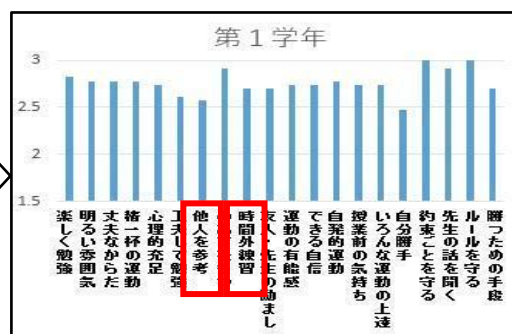
(1) 第1学年での成果

単元前後に診断的評価と総括的評価を行い、児童の意識の変容を比較した。

【単元前:診断的評価】



【単元後:総括的評価】

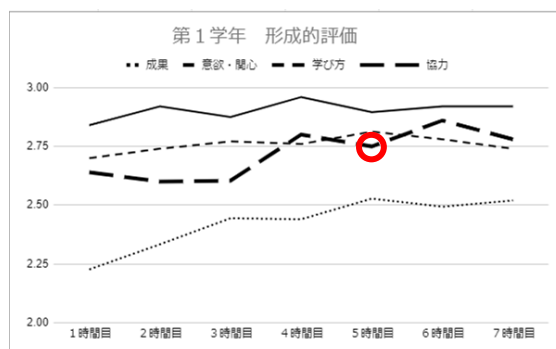


単元前に数値が低かった「時間外練習」の項目においては向上が見られた。これは、運動の楽しさを十分に味わい、児童が「わかった」「できた」と実感した成果であると考えられる。また、家庭での動画視聴、休み時間のドッジボール遊びや放課後の遊びを通して、運動をより意識して取り組むようになったのではないかと考えられる。

一方、「他人を参考」の項目については、大きな変化はなかった。「ごじまんタイム」を設定し、自分の試技の発表をしたり、対話を通して他人のよさを見付けたりしたが、「他人の試技を見て学ぶこと」と「他人のよい動きを参考にすること」は1年生の発達段階においてまだ結びつきが弱いと考えられる。しかし、形成的授業評価の「成果」の項目に着目すると、数値が単元終盤に向けて緩やかに向上していることが分かる。このことから、「ごじまんタイム」を設定し、児童と「対話」を繰り返すことで、「できる」と感じる児童が増えていると考えられる。授業の最後に記入している学習カードの内容を見ても、アドバイスを受けてうれしかったことや、できるようになってうれしかったこと、次の時間に挑戦したい気持ち等が表れており、一人一人ができる喜びを感じながら学習に取り組んでいたことがわかった。今後の学習でも、対話的な学習を繰り返し、「他人の動きを参考にすること」を意識させたい。

次に、形成的授業評価の第5時で「協力」の項目の数値が低下している。この時間では、今までと違うシュート遊びに初めて取り組んだ時間である。今までのシュート遊びは、チーム内で行っていたが、第5時から自チーム対相手チームとなり、チーム内であまり協力できていなかったと実感したからだと考えられる。その後の学習では、ごじまんタイムでチームプレーができるような「対話」を繰り返し行ったため、チームで協力する必要が生まれ、「協力」の数値が向上していると考えられる。また、そのほかの項目についても緩やかではあるが向上傾向にあることがわかる。

以上の点から、主題及び副題に迫ることができたと考えられる。今回はゲーム領域のボール投げ遊びの単元であったが、他の運動領域の学習の中でも主体的・対話的な深い



学びを目指した授業づくりを進めていきたい。

(2) 第6学年での成果

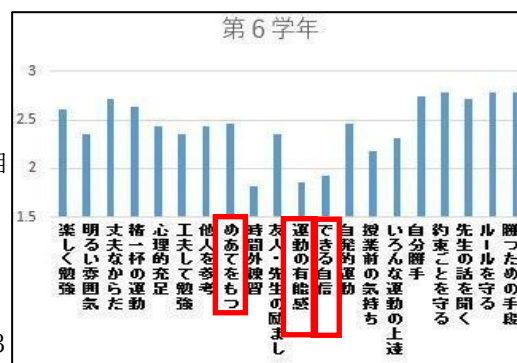
全8時の単元計画だったが2学期中は3時間しか行えず、全3時間の単元計画に切り替えた成果を考察する。

診断的評価を見ると、運動の有能感とできる自信、時間外練習の数値に課題が見られた。

第2時のオールコートでの試しのゲームでは、得点方法が「ネットに入る」だけであったため、得点者がほとんど見られなかった。しかし、第3時のハーフコートでのゲームでは、全3時のサー

キット運動での技能の高まりや得点の仕方の工夫、チームで対話しながら決めたフリーシュートゾーンの活用で、全チームがたくさんの得点を決めていた。以下、第3時のふり返りの際、自己評価や学習カードから、児童の実態を把握した。

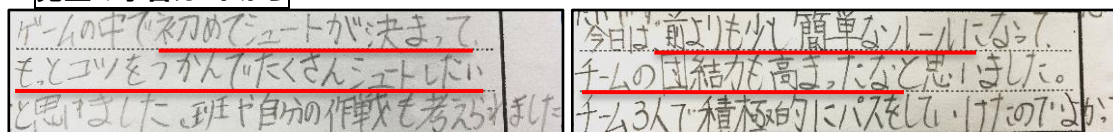
【単元前:診断的評価】



児童の自己評価から

質問	達成人数
「今日のゲームで、得点を決められた人はいですか」	23 / 27
「今日のゲームで、ゴールに入れられた人はいですか」	15 / 27

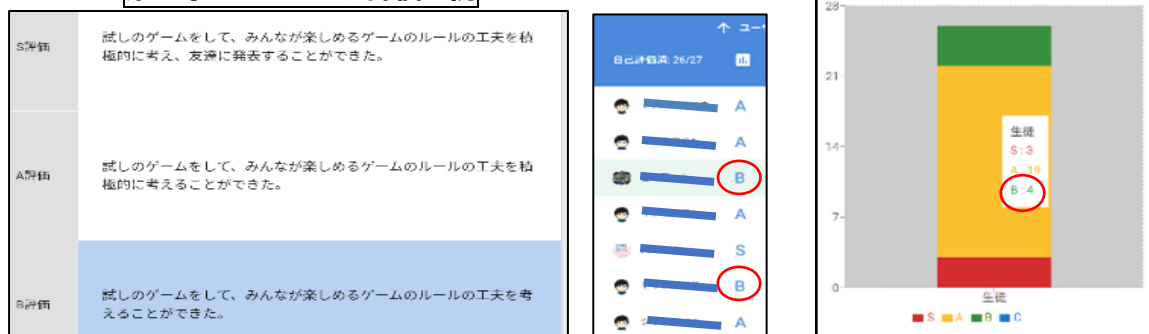
児童の学習カードから



自己評価や学習カードの振り返りから、運動の有能感やできる自信が高まったのではないかと考える。また、チームでの対話を通して、得点をたくさん取れたことから、思考を通じて運動の技能が高まった児童が多いといえる。

次に、「できる自信」をさらに高めさせるために、ICT機器を効果的に活用して、スクールタクトで毎時間ループリック評価を取ることとした。それは、児童が自分自身と対話し、ねらいに沿って学習することで、その時間の活動を振り返り、次時に繋げることができる考えたからである。毎時間ごとのねらいへの評価、特にB(下図)の児童を把握し、次時に教師が意図的にかかわることで、児童が意欲的に運動に取り組めるようにした。

第2時のループリック評価の例



教師は、肯定的な言葉や具体的な言葉をかけること、B評価の児童がいるチームに積極的にかかわることで、児童が成果を感じながら取り組んでいる様子が見られた。第5

時から、オールコートで攻守が入り混じるゲームとなる。ゲームの段階が上がることで難しさを感じる児童がいることが予想される。しかし、休み時間に練習や作戦会議をしたり、家庭で作戦を考えたりすることで、バスケットボールに意欲的に取り組めるようにし、「時間外練習」の項目が高まっていくと考える。

児童の授業での様子、振り返りからは、これからのバスケットボールの授業を楽しみにする記述やチームへの所属感の高まりを感じている記述が見られた。児童が対話を通して、主体的に運動し、「わかった」「できた」を実感できる授業を今後も行っていくようにする。

2 課題

〈松平〉

- ・「他人のよい動きを参考にする（まねする）」場面を意図的に設定し、他者のよい動きを見つけ、自分の動きにできるようにさせる。
- ・対話を通して思考を深める活動をするために、必要な動きを言語化させていく。
- ・児童がより積極的に運動したり、運動の特性を十分に味わえたりする単元を計画していく。

〈近藤〉（全3／8時から）

- ・児童がICT機器（本単元では、スクールタクトや形成的授業評価等のアンケート）を積極的に活用して操作に慣れることで、認知学習場面の時間を短縮し、運動時間の確保できるようにすること。
- ・体育を日常化するために、休み時間のマネジメントすること、児童がより学びたくなる、やりたくなる環境整備をすること、家庭との連携を図ること。

3 研究を通して

本研究は、「対話的な学び」に焦点を当てて研究を進めた。また、小学校体育の始めの第1学年とまとめの時期である第6学年とで実践を通して対話的な学びの例を示した。「体育授業における『対話』を通した友達とのかかわり方（第1学年）」「より楽しく運動するための意味ある『対話』（第6学年）」をテーマに取り組んだ。

見合いのローテーションでは、第1学年では、試技者へ身ぶりや手ぶりに加え、出来栄を評価する一言をフィードバックできるようにした。第6学年では、試技者へ運動のポイントに対しての具体的な言葉かけをフィードバックできるようにした。

他者とのかかわる場面では、第1学年では「ごじまんタイム」の設定、第6学年では「作戦タイム」の設定を行った。ごじまんタイムは、モデリングを通して児童の思考を深められるようにした。作戦タイムは、得点がたくさん決められる作戦の工夫という視点を与え、児童の思考を深めたり広げたりできるようにした。

対話に焦点を当てて単元を計画することで、『友達とかかわり、「わかった」「できた」が実感できる体育授業』を実現できたと考える。

V 引 用 ・ 参 考 文 献

- ・「小学校学習指導要領解説 体育編」 文部科学省 ・「中学校学習指導要領解説 体育編」 文部科学省
- ・「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料 小学校 体育 文部科学省 国立教育政策研究所
- ・「令和4年度 学校体育必携第63号」 埼玉県教育委員会 ・「新版 みんなの体育」1年 6年 学研
- ・高橋健夫、立木正、岡出美則、鈴木聡(2010)「体育科教育別冊 24 新しいボールゲームの授業づくり」大修館書店
- ・高橋健夫(2003)「体育授業を観察評価する」明和出版社

専門研究

特別活動 専門研究部

研究主題

発達の段階に応じた話し合い活動の指導の研究

富岡小学校

松林 祐実

中央中学校

三浦 陽介

指導者 日本体育大学

教授 橋谷 由紀

担当指導主事

佐藤 毅祐

「特別活動専門研究員の研究によせて」

＜日本体育大学＞・＜教授＞・＜橋谷 由紀＞

今年度、特別活動の専門研究員の富岡小学校の松林祐実先生、中央中学校の三浦陽介先生の研究に関わらせていただきました。担当の佐藤毅祐指導主事、所属校の校長先生はじめ先生方のご指導もあり、「発達段階に応じた学級活動の指導の研究」を研究主題とした素晴らしい実践がなされました。

第1回目の9月13日には、松林先生は、学級活動(1)「2年2組の運動会の合言葉を決めよう」、三浦先生は、学級活動(1)「合唱コンクールのスローガンを考えよう」という議題で、授業を行いました。お二人の学級の児童生徒は明るく活発で、教室は清潔に整頓され、これまでの児童生徒の取組がわかる作品等が丁寧に掲示されていました。授業も学習指導要領解説に示されている学習過程が、事前の活動、本時の活動、事後の活動を通して、しっかりとおさえられており、これまでの実践の積み重ねが感じられました。授業後の協議では、それぞれの授業について振り返りをしました。お二人とも、自分の授業のよかった点、足りなかった点など客観的に振り返り、さらによくするためにどうすればよいか、真剣に考えることができました。

2回目の実践は、松林先生は「1年生と仲よくなろうの会をしよう」、三浦先生は「もっとクラスの仲を深められる活動を考えよう」という議題でした。1回目の実践を踏まえ、松林先生は提案理由を明確にすること、三浦先生は事前の指導を充実させることを手立てとして取り組みました。また、合意形成のための話合いの時間を確保するために議題に対する自分の考えは事前に出し合っておき、意見を比べ合うところから始めました。ここで大切なのは、よりよい解決方法を見つけるために、質疑応答を通して出された意見がどのようなものか、全員で共通理解しておくことです。そして、出された意見の共通点や相違点を確認しながら短冊を操作し、整理・分析することで、意見を比べられるようにすることです。今回の授業を通して、その大切さに気付くことができました。また、学級会は児童生徒の思いや願いを話合いの中心に据えて行うものです。教師は、発達段階に応じた適切な指導や助言を行い、児童生徒が提案理由を踏まえながら自分たちでよりよい合意形成ができるようにするものです。その点についても理解を深めることができていました。

今般の学習指導要領の改訂において、特別活動は、集団活動、実践的な活動を特質として、「学級活動における自発的、自治的な活動が学級経営の充実に資する」ことや「キャリア教育の要」であることが明確に示されました。学習指導要領の理念の実現や学校教育の課題に向け、集団や社会の形成者としての見方や考え方を働かせながら、児童生徒がよりよい自分や学級・学校生活、人間関係を築く活動を通して、共生社会でよりよく生きる力を獲得することのできる特別活動の果たす役割は、今後ますます大きくなってきます。

今、注目されている非認知能力（社会情動的スキル）は、目標の達成、他者との協働、感情のコントロールといった力を指します。多様な考えや価値観をもった人たちと一緒に考えて出し合い、協働して課題を解決する中で培っていく力です。この力は特別活動で育つ力と重なっています。そう考えても、これからの子どもたちを育てる上で特別活動は重要です。ぜひ、お二人の研究員が今後の所沢の特別活動を担い、ますますご活躍されますことを期待しております。

研究主題「発達の段階に応じた話し合い活動の指導の研究」

専門研究員 特別活動

所沢市立富岡小学校 松林 祐実

所沢市立中央中学校 三浦 陽介

I 研究主題について

1 主題設定の理由

現在、グローバル化の進展をはじめ急速に変化する予測困難な社会において、子どもたちが様々な変化に向き合い、他者と協働して課題を解決していくことが求められている。子どもたちは学校の中の様々な集団活動を通して、人間関係の築き方や自分や他人のよさに気づいたりそれを発揮したりすることができるようになる。そこで、本研究部では特に学級活動(1)の指導を充実させることが大切であると考えた。学級会では、話し合い活動で合意形成を図ることをとおして自分や他人のよさに気づくことができるようになる。そして、決めたことを実践していくことでよりよい集団に近づくことを体験することができる。

しかし、小学校でも低学年と高学年など発達段階によって子どもができることには差がある。そのため、それぞれの発達段階において子どもは何ができて、次の段階に進むためにどのような指導が必要であるかを明確にすることが必要である。中学校では、学習指導要領解説において「話し合い活動など小学校からの積み重ねや経験を生かす」と書かれている。しかし、教師間の取組に差が見られ、話し合い活動に対する十分な理解の下に実践が行われてきたとは言い難い状況が見られる。さらに、学級活動が行事の下請けとなってしまうことや、小学校に比べ学級担任が事前指導などを行う時間を十分に確保できないことなどが課題として挙げられている。

そこで、本研究部では、小中学校それぞれの発達段階に応じてどのような指導ができるのか、学級会を実践していく上でどのようなことをしていけばよいのか考える必要があるのかと考えた。以上のことから、研究主題を「発達の段階に応じた話し合い活動の指導の研究」と定めた。

2 研究の方向性

研究主題と以下の児童の実態を考慮し、目指す児童像を「主体的に学級会に取り組み、認め合いながら合意形成に向けた話し合い活動をする児童生徒の育成」と定め、研究に取り組むこととした。

(1) 小学校の児童の実態より

小学校における本学級の児童は、授業での発言も多く、自分の考えを発表することに意欲的である。しかし、自分とは違う意見や状況を受け入れることができないこともある。この児童の実態から、自分たちの現状や課題を見出して、学級や学校生活をよりよくするためにできることを話し合う活動を通して、友達など身近な人々とよりよい人間関係を形成できるようにしていきたい。そのために学級会を行い、自分の意見をしっかりとつこととともに、自分とは異なる意見や少数の意見も大切にし、折り合いをつけて集団として意見をまとめることもできるようにしていきたい。

(2) 中学校の生徒の実態より

研究主題設定の理由にもあるとおり、中学校では学級会への取組について教師間で大きな差や指導に充てる時間に限りがあることが課題として挙げられている。そのため、事前指導や学級会中の生徒に対する指導、事後指導について、どのようにすれば適切な指導ができるのかを考えていきたい。また、小学校からの積み重ねを把握し、中学校の段階でどのような指導をしていけば、限られた時間の中で生徒が主体的に学級会を企画、運営し、合意形成に向けた話し合いについて追求していきたい。

II 研究の内容と方法

1 仮説① 事前指導を充実し、決まったことに関わりをもたせれば主体的に話し合い活動に取り組むだろう。

〈手立て1〉アンケートや学級目標を基に提案理由を考えさせる。

- 〈手立て2〉自分の考えや振り返りを記入できる学級ノートを作成する。
- 〈手立て3〉事前指導の計画や実践を振り返る時間を確保する。
- 2 仮説② 教具を充実し、提案理由やめあてに沿った指導を行えば、認め合い、合意形成に向けた話し合い活動ができるだろう。
- 〈手立て1〉学級会のルールやめあてを明確にする。
- 〈手立て2〉自分の考えと理由を伝え、めあてに沿った話し合い活動ができるように指導・助言する
- 〈手立て3〉学級会ノートを活用し、教具を充実させユニバーサルデザイン化する。

III 実践事例

1 小学校における実践事例

(1) 議題 「1年生と仲良くなろうの会をしよう」

(2) 展開の過程

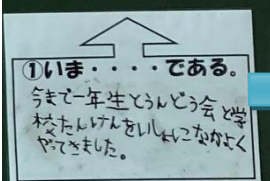
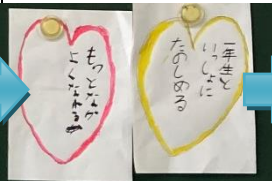
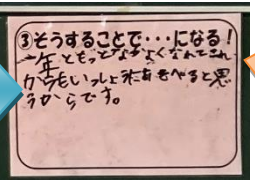
① 本時の活動と児童の活動

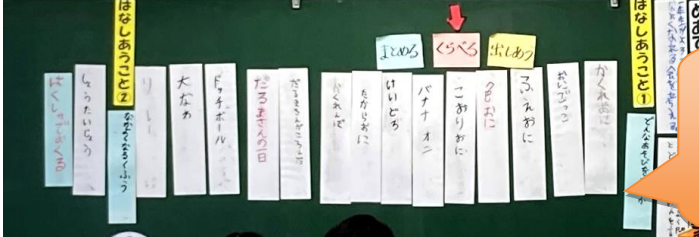
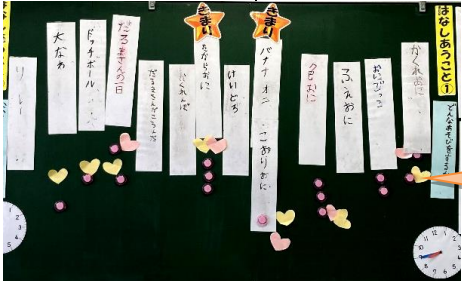
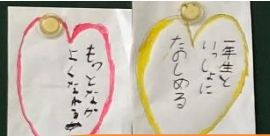
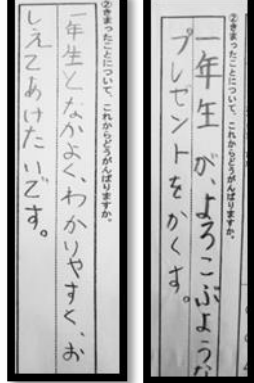
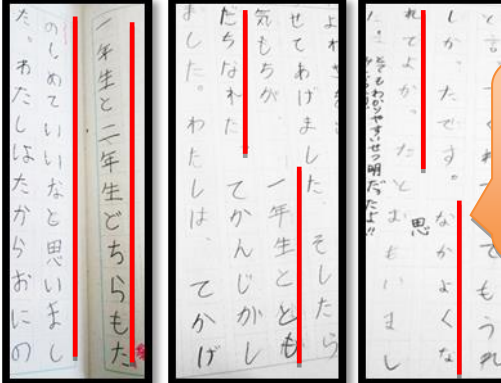
ア 議題 「1年生と仲良くなろうの会をしよう」

イ 本時のねらい

○ 1年生と仲良くなれる遊びと仲良くなれる工夫を考えることができる。

ウ 本時の展開

話し合いの順序	指導上の留意点	目指す児童の姿と評価方法
1 始めの言葉 2 計画委員の自己紹介 3 議題の確認 4 提案理由の発表	・ みんなに届く声で伝えられるように指導する。 ・ 自分のめあてを言えるように事前に指導する。 1年生と仲良くなろうの会をしよう。 ・ 提案者は前に出て説明する。 ・ 提案者の意図を全員が理解し、話し合いの指針となるようにする。	
今まで1年生と運動会や学校探検と一緒に仲良くやってきました。 だから、1年生と一緒に楽しめて、もっと仲良くなれる会を開きたいです。 【仮説① 手立て1 決めるときの基準となる言葉】 そうするとこれからも1年生ともっと仲良くなれてこれからも一緒に遊べると思うからです。		
  	【提案理由のポイント】 《仮説① 手立て1》 ①現状 ②解決方法 ③解決後のイメージ	
5 話し合いのめあての確認	・ 1年生が喜んでくれて、仲良くなれる会を考えよう。 ・ 友達の意見をよく聞いて、届く声で意見を言おう。	
6 決まっていることの確認	・ 意見を計画委員で予め短冊に書いておき、似た意見はまとめておく。【仮説① 手立て3】 ・ 事前に学級会ノートを確認しておき、アンダーライン入れたりや丸を付けたりすることで自信をもって発言できるように	

	する。【仮説① 手立て3】 	【短冊のポイント】 《仮説② 手立て3》 ①事前に学級ノートの意見を収集し整理 ②本時は比べ合うから ③自分の意見に自信がもてるように
7 話し合い ①どんな遊びをするか ②仲良くなる工夫 	・理由を考えながら、意見を述べるができるようにする。【仮説① 手立て2】 ・発言するときはクラスみんなに届く声で発表できるように助言する。【仮説① 手立て2】 ・話し合いがそれそうになったら、提案理由に沿って意見を述べ、比べることができるよう助言する。【仮説① 手立て1】  【板書のポイント】 《仮説② 手立て2》 提案理由に沿った意見にハートをはる	・提案理由を踏まえ、考え発言している。（思考・判断・表現） 【観察・学級会ノート】 ・話し合いの進め方や約束を理解している。（知識・技能） 【観察・学級会ノート・活動計画書】
8 決まったことの確認 9 話し合いの振り返り	・自分が意見を述べた後でも、クラスのためによいと思った意見に変えることができることを助言する。【仮説① 手立て2】 ・司会者だけでなく、計画委員やクラスみんなも話し合いの進行を助言してもよいことを伝える。 ・比べ合いでは、比べ合う視点を助言する。【仮説① 手立て2】 ・決まったことを全体に届く声で発表できるようにする。 ・話し合いの振り返りと実践に向けて頑張りたいことを記録するようにし、次の活動に繋がるようにする。【仮説② 手立て1】 ・クラス全体、計画委員の良かった点を称賛し、課題を伝える。	【実践の実際】 
		【実践後、ふりかえりのポイント】 《仮説① 手立て2》 《仮説① 手立て3》 ①1年生と一緒に楽しめる ②1年生となかよくなれる ※提案理由に沿って

10 先生の話	・実践に向けて活動の見通しが持てるようにする。【仮説② 手立て1】 ・クラスみんなに届く声で伝えるようにする。	
11 終わりの言葉		

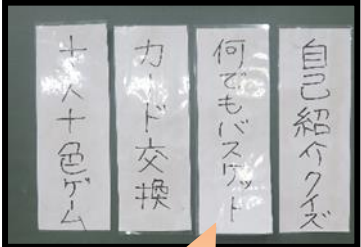
2 中学校における実践事例

- (1) 議題 「もっとクラスの仲を深められる活動を考えよう」
- (2) 展開の過程

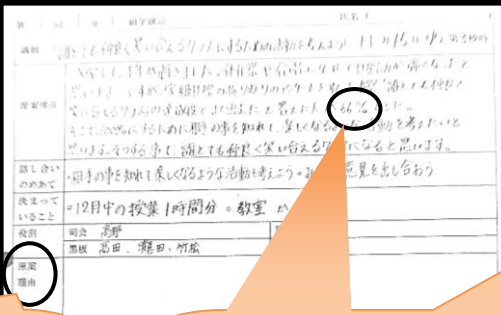
① 事前の指導と生徒の活動

期日	活動の場	活動の内容	指導上の留意点	目指す生徒の姿と評価方法
11/4 (金)	昼休み (学級活動委員)	議題の選定 決定	学級の現状を認識させ、議題を選定する。	クラスの仲を深めるために、意欲的に話し合いに参加している。(主)【観察】
11/7 (月)	帰りの会 (クラス)	アンケート の実施	学級目標について学級の現状を考えさせる。アンケート用紙を生徒に用意させる。	学級目標について、自分事として捉え、考えようとしている。(主)【観察】
11/8 (火)	昼休み (学級活動委員)	提案理由 の検討	アンケートの結果を踏まえて、目的を理解した上で取り組ませる。議題を提案したい思いが伝わるような内容となるよう助言する。	クラスの仲を深めるために、意欲的に話し合いに参加している。(主)【観察】
11/10 (木)	昼休み (学級活動委員)	打ち合わせ	議題内容やねらいを十分に理解し、シナリオの確認を行う。	話し合いに必要なことを理解している。(知)【観察】
11/10 (木)	帰りの会 (クラス)	学級会ノート の配布	議題・提案理由を伝え、目的に合った活動を考えるように取り組ませる。	クラスの仲を深める活動を考えようとしている。(思)【学級会ノート】
11/11 (金)	昼休み (学級活動委員)	意見の集約	提案理由に合っている意見を事前に集約する。	クラスの仲を深めるために、意欲的に話し合いに参加している。(主)【観察】

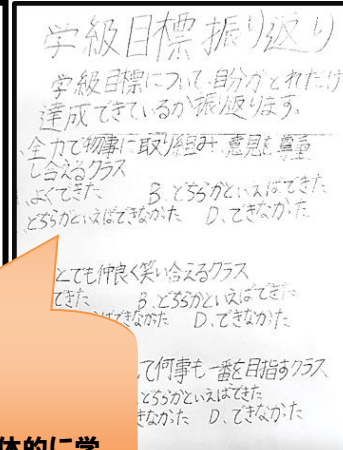
【時間の確保のポイント】《仮説① 手立て3》
いつまでに何をすべきか明確にした提示



【意見集約のポイント】
《仮説② 手立て3》
①事前の意見を「出し合う」活動
②背面黒板の利用
③短冊の作成



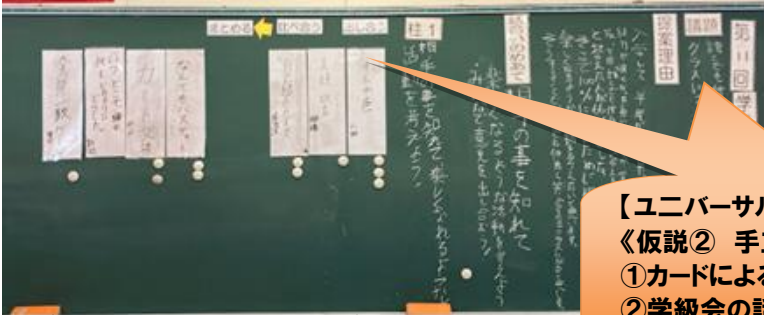
【提案理由のポイント】
《仮説① 手立て1》
学級の現状を数値で把握
⇒話し合いの必要性を感じ、主体的に学級会に臨むために



② 本時の活動と生徒の活動

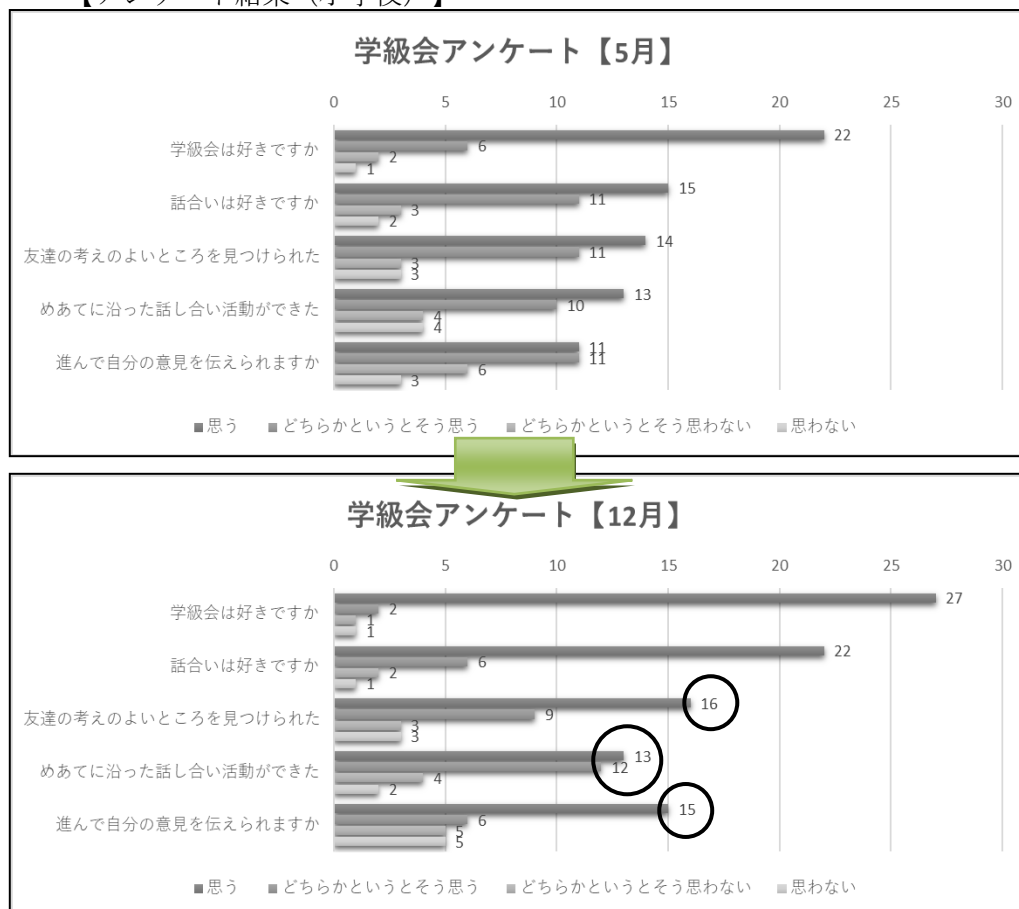
- ア 議題「もっとクラスの仲を深められる活動を考えよう」
- イ 本時のねらい
 - 学級の一員としての自覚をもち、仲を深める活動への活動意欲を高める。
 - 自分の意見や考えを主張するとともに、他者の意見を聞き、合意形成を図る。
- ウ 本時の展開

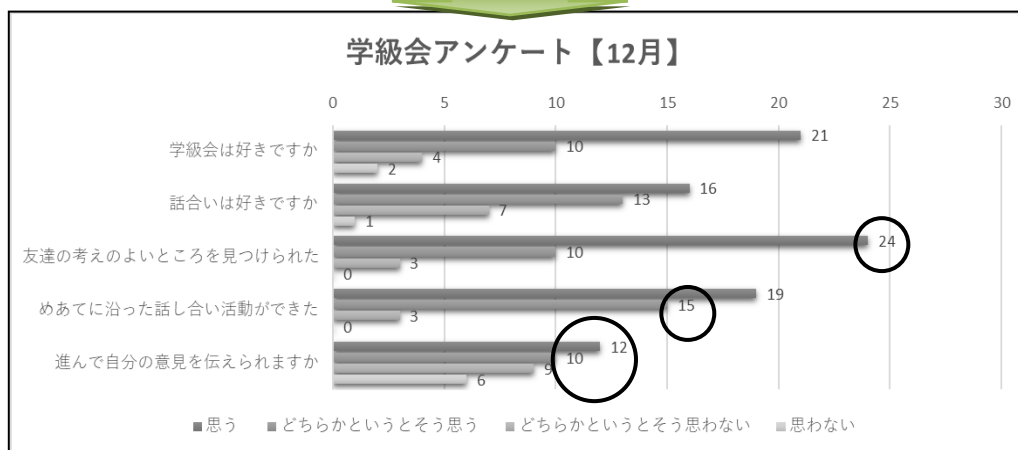
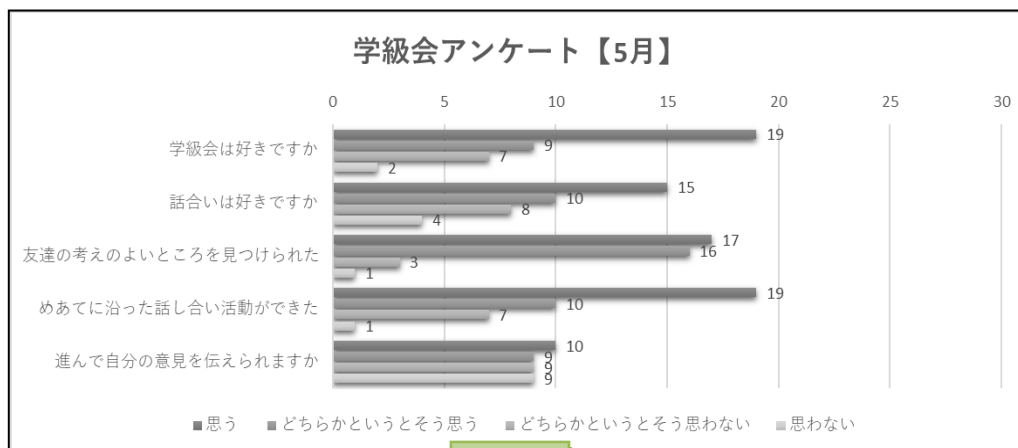
	活動の内容	指導上の留意点	目指す生徒の姿と評価方法
活動の開始 5分	1 開会の言葉 2 学級活動委員の紹介 3 議題の確認 4 提案理由の説明	- 学級目標達成に向けて意欲的な話し合いを促すことができるようにする。 - 個人のめあてをしっかりと言えるように、事前指導を行う。 「もっとクラスの仲を深められる活動を考えよう」 - 提案理由から話し合いのねらいを捉えさせる。 - 事前を書いておき、素早く提示できるようにしておく。 - 提案理由を正しく捉えられるように補足説明を行う。	
	【提案理由】入学して、半年が過ぎました。体育祭や合唱コンクールで団結力が強くなったと思います。ですが、学級目標の振り返りのアンケートを取った際、「誰とでも仲良く笑い合えるクラス」の達成度で“よく出来た”と答えた人が66%でした。そこで、100%にするために相手の事を知れて、楽しくなるような活動を考えたいと思います。そうする事で、誰とでも仲良く笑い合えるクラスになるとと思います。	5 決まっていることの確認 6 教師の話	
		話し合いのルール、マナーを確認する。【仮説②手立て2】 【めあての明確化のポイント】 《仮説② 手立て2》 ①「自分の意見を主張すること」「他人の意見を傾聴すること」「みんなの意見を調整すること」の提示 ②話し合いのめあての確認 ③合意形成のもととなるものの確認	
活動の展開	7 話し合い ① 仲を深める活動 決め	- 事前の打ち合わせを行い、円滑に進行できるようにする。 「出し合う」活動は、事前に学級会ノートに記入してもらい、意見をまとめておく。 【仮説①手立て2】 - 事前に取り組についての意見を考えさせ、全員が自分の考えをもてるようにする。【仮説①手立て2】 - 話し合い活動は、「比べ合う」→「まとめる」の順で行う。	互いの考えを聞きながら、仲を深める活動を決めるために合意形成を図ることができている。 (思)【観察】 【学級会ノート】
	 ②活動の工夫	【話し合いのルールのポイント】《仮説② 手立て1》 指名されたら起立し発表等当たり前のルールを徹底 - 話し合いのルールを守らせる。【仮説②手立て2】 - 賛成意見、反対意見の理由を具体的に言わせる。 - 話し合いが滞ったら、グループで話し合う時間を確保し、活発に進むようにする。 【意見が出にくい時には】 ペアやグループをつくって意見を伝えあう	

	【意見をまとめるためのポイント】 《仮説② 手立て2》 ①めあてに沿っているか ②意見の合体ではなく、一つ一つの意見に込められた思いや内容に注目	
	【ユニバーサル・デザインのためのポイント】 《仮説② 手立て3》 ①カードによる板書の型 ②学級会の話し合いの流れの『見える化』	
活動のまとめ 8 決定事項の確認 9 振り返り（自己評価）・感想記入 10 教師の話 11 閉会の言葉	・生徒が記入している間は机間指導を行う。 ・教師の話は「次回の課題」と「学級活動委員へのねぎらい」とする。	

IV 成果と課題

【アンケート結果（小学校）】





1 成果

(1) 仮説①に対する成果について

5月のアンケートと12月のアンケートを比較すると、「進んで自分の意見を相手に伝えられますか」の質問項目について、「そう思う」、「どちらかというと思う」と答えた児童生徒の人数が増えている。このことから、児童生徒が主体的に話し合い活動に取り組むことができたと考えられる。

(2) 仮説②に対する成果について

5月のアンケートと12月のアンケートを比較すると、「友だちの考えのよいところを見つけられた」の質問項目について「そう思う」と答えた児童生徒の人数が増えた。また、「めあてに沿った話し合いができた」の質問項目について、「どちらかというと思う」と答えた児童生徒の人数が増えた。このことから、めあてに沿って話し合い、児童生徒同士認め合いながら話し合い活動ができたと考えられる。

(3) その他の成果

1年間研究と実践を繰り返し行った結果、学級会が好きで話し合いも好きな児童生徒を育てることができたと考えられる。

2 課題

(1) 仮説①に対する課題について

小学校では、「進んで自分の意見を伝えられますか」の質問項目について「そう思わない」と答えた児童の人数が増えた。このことから、意見を進んで伝えることが苦手になってしまった児童もいることが分かった。中学校でもまだ一定数「そう思わない」、「どちらかというと思わない」生徒がいることから、今後も「主体的な話し合い活動」になるよう工夫していく必要がある。

(2) 仮説②に対する課題について

小学校では、「友だちの考えのよいところを見つけられた」の質問項目について「そ

う思わない」、「どちらかというと思わない」と答えた児童の人数に変化がないことから、その児童に対して今後何らかの手立てを講じていかなければならないと感じた。中学校では、「めあてに沿った話し合い活動ができますか」の質問項目について「そう思う」と答えた生徒の人数に変化がないことから、めあてに沿った話し合いをするための手立てを講じていきたいと考える。

3 研究を通して

(1) 所沢市立富岡小学校 松林 祐実

本研究では自分とは異なる意見も受入れ、意見をまとめ、決めることに焦点を当て話し合い、みんなのために頑張る児童の育成を目標として進めてきました。

学級会を通して、クラスみんなで意見をまとめ、決める話し合いができるように提案理由、めあてを児童と丁寧に練り上げました。決まったことの実践、振り返りという一連の活動も大切に行ってきました。4月当初を振り返ってみると本学級の児童は、発達の段階から周りの意見に目を向けるところまでいかないう現状がありました。今では、1年生を楽しませたいというクラスみんなが決めたことを実践するために共通の思いをもって活動している姿が見られるようになりました。このような児童の変容から、本研究を通して特別活動の大切さを改めて実感することができました。今後もみんなのために頑張る児童の育成を目標に本研究を生かしていきます。

本研究を進めるにあたりご指導をいただきました日本体育大学 橋谷由紀教授には心より感謝申し上げます。

(2) 所沢市立中央中学校 三浦 陽介

本研究では、私自身が学級活動を指導する上で感じている課題について様々な実践を通して考えることができました。限られた時間の中での事前指導と学級会の中での全体指導の質を高めることで、生徒の変容を感じることができました。特に生徒が主体的に話し合いに臨むようになったこと、話し合いの流れをつかみ合意形成に向かうようになったこと、そして決定した事後活動の取組に変化が見られました。

中学校では学級活動の指導になかなか時間をかけられない現状があります。しかし、小学校からの積み重ねがあるため少しの工夫で実践していけるということを今回の研究を通して実感しました。今後もよりよい指導をしていけるように、本研究を活かして指導をしていきたいと思います。また、本研究に興味を持っていただいた方の考えるきっかけになれば幸いです。

最後になりますが、日本体育大学 教授 橋谷由紀先生には今までにない視点や具体的な指導法などについてご指導いただき大変感謝しております。

V 引 用 ・ 参 考 文 献

- ・ 文部科学省 (2018) 「中学校学習指導要領解説 特別活動編」東山書房
- ・ 文部科学省 国立教育政策研究所教育課程研究センター (2014) 「学級・学校文化を創る特別活動 中学校編」東京書籍
- ・ 文部科学省 国立教育政策研究所 教育課程センター (2019) 「特別活動指導資料 みんなで、よりよい学級・学校生活をつくる特別活動 (小学校編)」文溪堂
- ・ 文部科学省 (2018) 「小学校学習指導要領解説 特別活動編」東洋館出版社